CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

El MONITOR de la EDUCACION COMUN

SUMARIO

...ño LXIX ENERO 1959 Número 925

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

LECCIÓN DE OPTIMISMO

DIJO EL ILUSTRE FUNDADOR DE
LA UNIVERSIDAD DE LA PLATA:

A véis que no soy un pesimista ni un desencantado, ni un vencido ni un amargado por derrota ninguna. A mí no me ha derrotado nadie; y aunque así hubiera sido, la derrota sólo habría conseguido hacerme más fuerte, más optimista, más idealista; porque los únicos derrotados en este mundo son los que no creen en nada, los que no conciben un ideal, los que no ven más camino que el de su casa o su negocio, se desesperan y reniegan de sí mismos, de su patria y de su Dios, si lo tienen, cada vez que les sale mal algún cálculo financiero o político de la matemática de su egoísmo. ¡Trabajo va a tener el Enemigo para desalojarme a mí del campo de batalla! El territorio de mi estrategia es infinito, y puedo fatigar, desconcertar, desarmar y aniquilar al adversario, obligándolo a recorrer distancias inmensurables, a combatir sin comer, ni beber, ni tomar aliento, la vida entera, y cuando se acabe la tierra, a cabalgar por los aires sobre corceles alados, si quiere perseguirme por los campos de la imaginación y del ensueño. Y después, el Enemigo no puede renovar su gente, por la fuerza o por el interés, que no resisten mucho tiempo; y entonces, o se queda solo, o se pasa al amor, y es mi conquista, y se rinde con armas y bagajes a mi ejército invisible e invencible.

(Fragmento de una página del discurso de Joaquín V. González "La Universidad y el alma argentina")

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Órgano del Consejo Nacional de Educación

Fundado por SARMIENTO en 1881

Año LXIX — Buenos Aires, enero de 1959 — Número 925

SUMARIO

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

(11.341)

AL MAGISTERIO

Creación de Domingo F. Sarmiento, EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, que tuvo horas de esplendor, ha pasado durante estos últimos años por un eclipse al que se le pone fin con el presente número. Vuelve a aparecer cuando se normaliza la vida institucional del país y cuando comienza a reconocérseles a los maestros el derecho a una mejor organización profesional así como a una adecuada remuneración, lo que ha de llevarlos a trabajar con renovado optimismo por la perfección constante de la escuela argentina.

Un poeta señero, Enrique Banchs, era director de esta revista cuando tal expresión de cultura y tal siembra de iniciativas y de ideas dejó de ser una realidad vigente para el magisterio argentino. Hoy, al reaparecer, EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN rinde homenaje a Sarmiento, y a uno de los más finos poetas de nuestra habla, Banchs, que fueron su creador y su último orientador. La curiosidad universal de Sarmiento y su torrencial impulso de educador, la recoleta erudición de Banchs que él quiso expandir como la luz, en silencio, fueron el alfa y el omega de EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN. Al reanudar la tarea, al sumarnos al esfuerzo conjunto de los maestros, queremos repetir esa lección que nos viene del tiempo, como un mandato.

Cada momento histórico tiene su expresión. Si es verdad que el espíritu de los hombres no ha cambiado mucho desde Platón hasta nuestros días, también es cierto que las mismas ideas se han ahondado, se han diversificado, se han vivido hasta lograr que las palabras tengan con frecuencia significación más rica, más variada, distinta, en fin, de la que originalmente le atribuyeron nuestros mayores. El hombre y su espíritu —vaso y esencia— varían con el andar de los años. Mal podríamos, pues, reproducir hoy sin traicionar nuestra misión, lo que hicieron muy bien nuestros predecesores.

La época por que atravesamos es época de búsqueda, de insatisfacción, de fecunda vigilia. La hora es de crisis, de esfuerzo, de rebeldía contra la rutina, de rotundo "no" al adormecimiento que parece feliz. Querríamos ser intérpretes del momento actual y sabemos que sólo hemos de lograr nuestro propósito si los maestros nos ayudan. Nadie vive ni conoce mejor que los maestros la realidad de nuestra patria, con sus grandezas y sus fallas. Nadie conoce mejor a las mujeres y a los hombres de nuestra Argentina, que ellos contribuyeron a formar. Tierra y cosas y personas tienen en los maestros a sus observadores, a sus transformadores, a sus críticos enamorados, pues cuanto más amamos lo que nos rodea tanto más anhelamos su perfección.

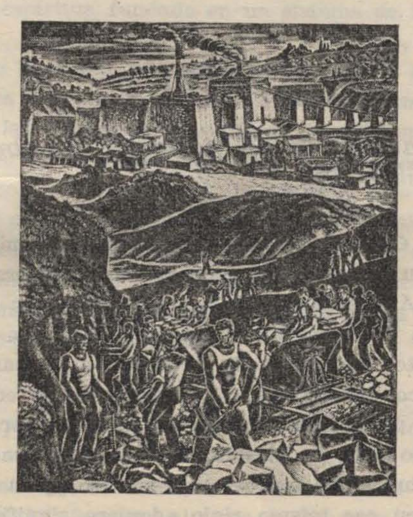
Díganos, pues, los maestros, de su experiencia, de sus conocimientos, de sus investigaciones, de su emoción. Nadie crea que para interesar a los colegas —sus más probables lectores— es menester deslumbrarlos con un descubrimiento extraordinario, con una visión totalmente original, con un decir que maravilla. Sólo la sinceridad cuenta, sólo ella importa por humilde que fuere la contribución al esfuerzo de todos, por modesta que fuere la forma en que la brindemos. Las costumbres de un pájaro, la vivienda de un insecto, el posible aprovechamiento del caudal de un arroyo, la forma o los colores de una vasija, las necesidades de una población, la manera de salvar una dificultad didáctica o la leal enunciación de tal dificultad para que otro maestro nos oriente con su consejo, los pensamientos o los versos que nos inspiren hechos o cosas de nuestra vida o de la de nuestros semejantes... todo es material que EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN recibirá con agrado y publicará en la medida de sus posibilidades y de los méritos de cada trabajo. Es imperioso que el maestro de cualquier punto de la República no se sienta aislado, sino integrante de la gran columna de los educadores argentinos, solidarios por vocación y por necesidad.

Hemos de enlazar nuestra acción de hoy con lo que se ha hecho en tiempos pasados, porque lo bueno y lo bello deben tener vida perdurable y han de ser traídos al recuerdo de las nuevas generaciones. Nadie sabe hasta qué punto puede ser fecunda una buena palabra o una experiencia aparentemente sencilla. Presentaremos a los maestros manifestaciones perennes de la cultura argentina y universal porque la cultura es la fuente de juvencia del educador. Les haremos llegar la voz de conferencistas que ellos, por razones de tiempo o de distancia, no han podido escu-

char. Les diremos qué se hace y qué se piensa en el mundo en materia de educación y en los diversos aspectos del arte y de la ciencia.

Nos interesa la crítica, elogiosa o no, de cada número de nuestra revista porque deseamos que EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN sea eso: "nuestra revista", es decir, el trasunto de lo que el maestro piensa, de lo que es y de lo que ansía llegar a ser, no sólo en su función técnica de enseñar sino en su vocación permanente de aprender y hacer.

ROSA CLOTILDE de BARÓN BIZA



(Xilografía)

"Canteras del Pucará"
por ALBERTO NICASIO

COMENIO, PADRE DE LA EDUCACIÓN MODERNA

por *JUAN MANTOVANI*

La no aparición desde 1949 hasta la fecha de El Monitor de la Educación Común impidió que en sus páginas pudiera consagrarse un homenaje en 1957 a la memoria de Juan Amos Comenio con motivo de haberse cumplido el tricentenario de la publicación de su "Opera Didáctica Omnia", en 1657 en Amsterdam. En todo el mundo se recordó la vida y la obra del gran pedagogo y educador. Aparecieron numerosas publicaciones de examen e interpretación del pensamiento y la vida de Comenio. También aparecieron ediciones de sus obras en diversos idiomas. La UNESCO publicó un volumen titulado "Pages choisies", con una introducción de Jean Piaget, Director del Bureau International d'Education, sobre "La actualidad de Juan Amos Comenio".

Al reaparecer El Monitor no queremos que falte nuestra adhesión al justiciero homenaje universal, para lo cual publicamos el trabajo del profesor Juan Mantovani preparado para el homenaje que se tributó a Comenio en esa oportunidad. Interesa destacar que en este trabajo aparece Comenio como el padre de la educación moderna y el precursor pedagógico de la educación popular.

I. — *El tricentenario de la publicación de las obras didácticas de Comenio (1657 - 1957)*

La Conferencia General de la Unesco, en su 9ª reunión de Nueva Delhi, decidió participar en la conmemoración del 300º aniversario de la publicación —en 1657, en Amsterdam— de la *Opera Didáctica Omnia* de Comenio, y, como una forma del homenaje, dispuso publicar un volumen de textos escogidos, en distintos idiomas, a fin de revivir el pensamiento del gran reformador pedagógico del siglo XVII, profeta de la educación popular y verdadero fundador de la escuela moderna. Esta extraordinaria figura vivió en un siglo fecundo para la filosofía europea, interesada en los máximos problemas del hombre y del universo, de la razón y la fe, del espíritu humano y de Dios; en ese mismo siglo adquiere significación el problema general de la educación del hombre, que atrae a los pensadores de la época, expositores del fundamento de las teorías educativas y de las tentativas prácticas que habrían de constituir la gran preocupación de Comenio. Pero este verdadero sembrador en el campo educativo tiene, además, un mérito especial que justifica el homenaje de la Unesco: fue también un precursor de la cooperación internacional en los dominios de la cultura y la educación. En septiembre de 1641 llegó a Londres, invitado por Samuel Hartlib, el moderno mecenas y amigo de Milton; el inglés ya conocía el programa pansófico del checoeslovaco y estaba dispuesto a ayudarlo para que pudiese encontrar el medio de realizar su sueño de enseñar *todo* a *todos*. Comenio, secundado por su amigo, presentó al Parlamento la iniciativa de fundar un Colegio Pansófico con el objeto de registrar y prolongar el conjunto de

conocimientos útiles para toda la humanidad. A pocos años de la muerte de Francis Bacon quiso dar vida, con su pansofía a una de las más caras ideas del filósofo inglés, la del *globus intellectualis*. Comenio deseaba demostrar prácticamente que todas las ramas del conocimiento podían organizarse y coordinarse sistemáticamente, de acuerdo con los nuevos principios del método de las ciencias y del método de la enseñanza. Las luchas políticas y religiosas frustaron la realización de tan importante iniciativa, y Comenio tuvo que emigrar de Inglaterra. Más tarde, en 1668, explicó su concepción en *Via lucis,* obra en la que decía que, antes del próximo fin del mundo —Comenio creía en el *milenio*— aparecería la luz para despejar las tinieblas dominantes, y los cuatro caminos esclarecedores debían ser: libros universales, escuelas universales, un colegio mundial de sabios y una lengua universal. La existencia de Comenio, continuamente agitada por las luchas, la persecución y el exilio, y su época turbulenta, en la que se desencadenó el cisma de Lutero y la Guerra de los Treinta Años, encendieron con mayor fuerza su idea, acaso ingenua, pero persistente, de la paz universal y de la comprensión de todos los esfuerzos. Comenio pensaba que lo que se requería no era la paz externa entre los gobernantes sino una interna armonía de los espíritus, fundada en un sistema de ideas y sentimientos comunes.

El propósito de honrar a este pensador ha tenido unánime acogida en casi todos los países del mundo que, colocándose por encima de las divisiones políticas y de las tendencias ideológicas, reconocen en Comenio al representante del espíritu universal, ecuménico y pansófico que nuestra época —tan estremecida como la suya— intenta realizar, o mejor dicho está realizando mediante el auxilio de los instrumentos de difusión que caracterizan a la vida contemporánea. La Consecución de la paz universal fue el mensaje que el alma apostólica de Comenio trajo para su tiempo, y la educación, para él sería el arma indispensable que aseguraría una fraternidad ilustrada entre los hombres y las naciones.

II. — *La vida inquieta y apasionada de Comenio*

Comenio —Komensky, en checo; Comenius, en latín— que nació en 1592 en Niewnitz (Moravia) país anexo al reino de Bohemia, fue para los moravos un guía espiritual. Perteneció a la Comunidad de los Hermanos Bohemios, una de las sectas de rigidez ascética y pietista que, en su tiempo, se proponían restablecer la vida pura y simple del cristianismo primitivo, distinguiéndose por el intenso fervor religioso, el trabajo, la disciplina, la caridad y la severa educación de la juventud. Su adhesión a lo esencial de la doctrina de Cristo lo llevó a condenar a los reformadores que negaban la libertad de la voluntad humana. Comenio trabajó con tesón en equella comunidad, hasta que la Guerra de los Treinta Años dispersó a todos sus miembros. Esa misma guerra determinó la pérdida de su mujer y de sus hijos, la destrucción de su casa, de su biblioteca y manuscritos. Desde aquel trágico momento su sino fue el destierro, no sólo del país natal: también tuvo que huir de otras regiones en donde buscaba refugio, hasta convertirse en un

hombre sin patria, o mejor dicho de todas las patrias, ya que pertenecía a la humanidad sin fronteras. *"Lo laberíntico* del mundo es su experiencia fundamental", ha dicho Spranger, y esa imagen aparece descrita en su obra juvenil, de 1623, titulada: *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón,* de cierta tendencia mística, unida más tarde a su aspiración pedagógica.

Comenio fue ante todo un gran espíritu, dotado de apostólico celo cristiano, de una férrea fuerza de voluntad y de una apasionada entrega a la religión y a la educación del pueblo. Spranger ha visto en él "el hombre apasionado", y asegura que la pasión fue para Comenio" el impulso capital de su espíritu, lo mismo que fue para Platón el eros, para Plotino el éxtasis". Comenio reconoció el poder de esa fuerza en sí mismo y dijo: "Doy gracias a mi Dios porque me ha hecho ser a lo largo de mi vida entera un hombre apasionado". Su pasión y su inquebrantable firmeza en la busca de la unidad, frente a la multiplicidad del mundo, eran el motivo impulsor y la dirección de su largo peregrinaje de perseguido. Gracias a ese temple moral pudo sobrellevar los infortunios y las decepciones que tanto aniquilan el corazón y proseguir, sin desmayo, su obra en busca de la salvación del alma, cuyo único camino estaba constituído, para él por la *unidad* y la *simplicidad* que encontró, primero, en la pequeña comunidad de los Hermanos Bohemios, y que ahora pretendía dilatar por todo el orbe. Su vida, de incesante tribulación, y la entereza con que la sobrellevaba, puede compararse a la de Pestalozzi, quien de cada fracaso resurgía aún más fuerte para proseguir su ideal.

La unidad fue la ley de su existencia. Cuando ya viejo y próximo a la muerte escribió su testamento moral y religioso, al que llamó *Unum necessarium,* apoyándose en sus propias vicisitudes demostraba que lo imprescindible era confiar en Dios y despreciar los bienes de este mundo, y a manera de conclusión, decía: "Llamo mis hermanos a todos aquellos que invocan el nombre de Cristo, que participan de la misma sangre; a la íntegra estirpe de Adán, a todos cuantos habitan la amplia faz de la tierra".

III. — *El escritor y sus obras de enseñanza: "Ópera Didáctica Omnia"*

Comenio, que era pastor, había comenzado en su país natal su carrera de educador, uno de los más grandes que ha conocido el mundo, cuando fue desterrado y se radicó en Lissa, Polonia, donde también actuó como maestro de escuela. De allí pasó a Suecia y reorganizó la enseñanza. Más tarde se radicó en Inglaterra, país en el que intentó, inútilmente, como ya se ha dicho, el establecimiento de un instituto internacional de investigación, el Colegio Pansófico. Vuelve a Suecia, y bajo la acogida cordial del canciller Oxenstiern y de la Universidad de Upsala, desarrolla una fecunda labor de autor de libros de texto para las escuelas suecas. De allí pasa a Saros-Patak, Hungría, donde dirige una escuela y elabora los libros para la enseñanza del lenguaje. Retorna a Lissa, hasta que nuevamente fue perseguido y quemados sus libros y manuscritos, y, por fin, desterrado. Por último en agosto de 1656, encuentra refugio en Amsterdam, hasta que la muerte lo sorprende en 1670, a los setenta y ocho años de edad. Trece años antes

había visto aparecer, allí mismo, la primera edición de sus obras pedagógicas completas —*Ópera Didáctica Omnia*— cuyo tricentenario celebramos ahora. Después de su largo padecimiento, producto de la adversidad que se derivaba de la enconada persecución religiosa, y del esfuerzo que se traducía en la acción práctica escolar y en la publicación de obras que se iniciaron en 1623 y se prolongaron hasta 1657, encontró en Amsterdam una acogida afectuosa, algunos espíritus protectores y el fácil acceso, como educador y amigo, al seno de las más nobles familias de los Países Bajos.

Las obras didácticas completas de Comenio, editadas en único cuerpo por decisión del Senado de Amsterdam, constan de cuatro grandes volúmenes, que el autor dedicó a la acogedora ciudad. En el primero halló cabida su célebre *Didáctica magna,* aparecida así, por primera vez en 1657, y que comprendía los trabajos efectuados desde 1627 hasta 1640. En el segundo, los trabajos de Elbing y Lissa, desde 1642 hasta 1650. En el tercero los de Saros-Patak, desde 1650 hasta 1654; y en el último, los escritos que compuso en el mismo Amsterdam. En esta obra no entran, como explica, los escritos religiosos y pansóficos; y, en contraste con su atormentada vida, la *"Ópera Didáctica Omnia",* llevaba estas palabras por lema: *Omnia sponte fluent, absit - violentia rebus* ("todo fluirá espontáneamente; alejemos de las cosas la violencia").

Comenio fue escritor de extraordinaria riqueza. Escribió a lo largo de toda su vida en idiomas diversos —checo, alemán, latín— sobre materias y situaciones diferentes: filosofía y física, didáctica, religión y política, y sobre problemas de la vida nacional. Es el creador de textos didácticos para asegurar el orden en las escuelas, el ingenioso orientador de la enseñanza lingüística apoyada en métodos intuitivos. Desde el punto de vista pedagógico concilia en su personalidad todos los aspectos: el del educador práctico, en cuya experiencia cotidiana la acción cobra los caracteres de un ímpetu luminoso. Y es también el teorético de la pedagogía, el que analiza los problemas del hombre como ser educable y los fundamentos del enseñar y el aprender y otros medios que facilitan la prolongación de la vida.

De todas sus obras, las que han conquistado un lugar imperecedero en la historia del pensamiento humano son las de contenido pedagógico, precisamente las que se publicaron hace trescientos años en Amsterdam. Las otras, las que encierran divagaciones filosóficas y ensueños místicos destinadas a lograr la *pansofía* o sea la sabiduría universal, han perdido su vigencia precisamente por no haber conservado despierto el interés que todavía alcanzan sus escritos teóricos y metodológicos de la educación. En todas las obras pedagógicas se reflejan la claridad y solidez de su pensamiento: su *Didáctica Magna,* en la que aparece hasta en el título cierta inspiración baconiana, representa el punto de partida del esfuerzo por dar a la pedagogía estructura científica. A este respecto el pedagogo italiano Giovanni Caló acaba de decir que Comenio, por la vigorosa huella que ha dejado en el campo teórico y en el terreno práctico de la educación, es un pionero, "el primero en haber querido dar a la pedagogía las características de una verdadera ciencia".

Espíritu de honda religiosidad, uno estaría tentado de encontrarlo más apto para remontarse a la esfera de los ensueños, típica posición de un visionario como lo fue. Pero en la busca de fundamentos y soluciones pedagógicas elaboró un pensamiento de franco realismo, dentro de la dirección dominante en su siglo XVII. Paralelamente a la nueva ciencia, se erigía en el campo pedagógico una nueva escuela, que no era ya la humanística, sino la que incorporaba en sus enseñanzas los contenidos de la ciencia. Así se explica que Comenio, a quien se atribuye la formulación de la doctrina pedagógica de la educación popular, sea considerado como el realizador en el campo educativo de los principios filosóficos y naturalísticos de Francis Bacon (1561-1626) y de la metodología científica de Descartes y Galileo. Según el primero, iniciador del empirismo inglés, el fundamento de la ciencia es la observación y el experimento, y el procedimiento metódico característico es la inducción, en virtud de la cual el conocimiento sensible y particular se eleva gradualmente hasta llegar a los principios generales. Para seguir esta vía es necesario, según Bacon, eliminar de la mente humana los "idolae", prejuicios de la inteligencia que derivan de las tendencias individuales, de errores de la sociedad en cuyo seno se vive, o también, de presuposiciones de escuelas políticas, literarias o religiosas. En particular, trataba de sustituir las teorías aristotélicas, que constituían las bases del razonamiento escolástico, por hechos de la naturaleza. El único camino cierto para la mente era que se aplicase a la naturaleza, para reemplazar las nociones inexactas por una comprensión clara y verdadera, o sea, partir de los hechos y elevarse hasta el orden universal de las leyes generales. Al esfuerzo de Bacon se suma el de Galileo (1574-1642), quien no se conforma con establecer la ciencia sobre la base del principio inductivo. Para construir totalmente el sistema de la investigación científica, agrega a la observación y a la inducción, el razonamiento, especialmente fundado sobre la geometría. Así surge la "nueva ciencia" —la físico matemática— y con ella una nueva concepción de la vida cuyo signo es el denominado espíritu moderno, según el cual la ciencia es la interpretación de los hechos. El saber debe provenir, para Galileo, de la naturaleza; pero debe ser elaborado con los medios propios de la razón. Esta nueva ciencia, renovó el sistema astronómico del mundo, y en parte había inspirado a la nueva filosofía natural. La naturaleza, que los hombres del Humanismo y del Renacimiento habían contemplado como fuente de gozo y de belleza, aparecía ahora a los espíritus modernos como infinita, y los entusiasmaba, "no sólo —como ha dicho Tarozzi— por lo que habían dicho, sino más bien por lo que los antiguos habían ignorado, y que ahora se abría como fuente de lo verdadero infinitamente fecundo".

El influjo de los nuevos métodos de investigación científica repercutió en el campo de la educación. Como lo enseñaron Bacon y Galileo —uniéndose a ellos de modo variable Leonardo de Vinci, Campanella— era necesario partir también de la experiencia, de la intuición sensible; enseñar y observar la naturaleza, hacer leer en los hechos, más que en los libros tradicionales. Esta renovación de la enseñanza encuentra, como iniciación paralela de la renovación científica, a Wolfgang Rakte y a Juan Amos Comenio, los fundadores de la nueva didáctica del siglo XVII, aunque cada

uno de modo distinto. Ratke trató de realizar una didáctica apoyada en las ideas de Bacon; presentó varios proyectos, primero a los príncipes de los Estados alemanes, y después a la Dieta Imperial alemana, acompañados de una memoria en 1612. Sostenía que su método se apoyaba en las leyes de la naturaleza y que la enseñanza tenía por base la lengua materna, es decir, la alemana, a través de la cual se impartirían todas las artes y las ciencias, y que las lenguas antiguas, como el griego y el latín, se enseñasen de acuerdo con su método natural. No obstante el escaso espíritu organizador que caracterizó a Ratke, acertó a formular ordenamente los principios de su renovación metodológica. En esos principios se resumen ideas que constituirían las bases del progreso pedagógico posterior. En el proceso de la enseñanza hay que seguir el orden de la naturaleza, pues de lo contrario aquél se debilita o extravía. Es necesario marchar didácticamente de lo simple y sencillo a lo complejo y superior, de lo fácil a lo difícil. No debe aprenderse más de una cosa y no pasar a otra sin haberla comprendido por completo, y hay que repetir frecuentemente lo aprendido. Ratke atribuía resultados sorprendentes a la repetición. Era enemigo de la imposición del maestro: la coacción y la férula son contrarias a la naturaleza. Ninguna cosa debe ser aprendida de memoria, ni confiarse a ésta nada que vaya por el camino de la inteligencia. No hay que imponer reglas, sino comenzar por la cosa misma, y después analizar sus detalles y modos de ser. Todo debe aprenderse por experiencia e inducción. Hay aquí una resonancia de la *Instauratio Magna,* de Bacon, en la que dice: "El hombre es el servidor e intérprete de la naturaleza, y obra y conoce en proporción de lo que aprende por la observación directa y por las observaciones que ésta le sugiere, sin que pueda pasar de aquí su acción, ni saber otra cosa alguna... Jamás las palabras nos dicen lo que las cosas son, limitándose a anunciarles, pues sólo la observación y experiencia nos llevan a su verdadero conocimiento". La de Ratke era una didáctica de la experiencia y la razón —el eco de Bacon y Descartes— sin admitir que sólo reinase la autoridad. Para no dejarse arrastrar por este principio llega a la exageración de prescindir en absoluto de la antigüedad que se impone mediante el acatamiento a la ciega autoridad de sus maestros. Ratke pide esfuerzos en el estudio, pero considera necesaria la abundancia de los recreos, pues lo correcto es la alternativa continua de la actividad y el reposo.

Todos estos principios constituyen el punto de partida del realismo pedagógico de los tiempos modernos contra los viejos métodos verbales, el memorismo rutinario y otras antiguallas que aún hoy suelen tener cabida en la escuela, no obstante los tres siglos transcurridos. Pero Ratke no llega a producir con sus principios la aniquilación del verbalismo en la enseñanza. Su preferencia por la instrucción idiomática lo mantiene ligado a las palabras, aunque es él quien inicia este aprendizaje por medio de las cosas.

A Comenio le correspondería realizar una obra más amplia y fundamentada en el progreso del realismo pedagógico. Rakte fué el precursor, de gran influencia en los educadores y en los Estados alemanes de su tiempo. Y tuvo repercusión en Comenio, quien lo supera notablemente. Comenio es, en verdad, un renovador que concilia la corriente religiosa de

la Reforma y la empirista del Renacimiento. En ningún momento decae su fe religiosa ni su sentido realista y optimista de la vida, y en parte heredero del Renacimiento, no vacila en creer de un modo absoluto en la excelencia del hombre. Si con esa idea procede del humanismo renacentista, él parecería que se encaminara al iluminismo, por su extraordinario optimismo pedagógico, pero en ningún momento renuncia a su posición religiosa, lo que le otorga un lugar especial en la filosofía de la educación. Para Comenio el hombre es la culminación de la obra de Dios, la síntesis maravillosa de lo divino y de lo humano. Esta misma excelencia demuestra que el fin último del hombre no está en esta vida, sino en la de más allá; por eso su pasajera existencia debe convertirse en preparación para la vida eterna, ya que está destinado a un fin superior, que no alcanzan los otros seres. Según Comenio nuestra misma constitución física demuestra que no nos es bastante todo lo que en esta vida tenemos. Vivimos una triple vida: la *vegetativa*, que se manifiesta en nuestro cuerpo, la *animal*, que se dirige a los objetos por las operaciones de los sentidos y movimientos, y la *intelectiva* o *espiritual*, que puede existir separadamente. Este es el grado supremo de nuestra vida y el que resulta casi siempre obstaculizado y obscurecido por los demás. La naturaleza ha puesto en nosotros la semilla de los tres elementos que necesitamos para alcanzar la preparación que nos llevará a la eternidad: erudición, virtud y religión. El hombre nace apto para adquirir el conocimiento de las cosas: nada necesita de lo exterior, sino que le es preciso desarrollar lo que lleva latente en sí mismo. Para esto el propio ser humano se auxilia con el inmanente deseo de aprender. Dice Comenio en la *Didáctica Magna:* "Los ejemplos de quienes se instruyen por sí mismos demuestran con toda evidencia que el hombre puede llegar a investigarlo todo con el auxilio de la naturaleza". Señala que hay quienes paseando y meditando solitariamente en los bosques han progresado mucho más que otros con una laboriosa ayuda de preceptores. Asegura que nuestro entendimiento, al recibir las imágenes de todas las cosas, recibe en sí cuanto contiene el Universo. Por eso recuerda que el hombre ha sido llamado por los filósofos *microcosmos,* compendio del Universo.

Estos principios que caracterizan la concepción del hombre llevan ineludiblemente a la idea de su necesaria formación. La naturaleza siembra en nosotros disposiciones que es necesario someter a cuidado y disciplina. "Nadie puede creer —dice Comenio— que es un verdadero hombre, a no ser que haya aprendido a formar su hombre; es decir, que esté apto para todas aquellas cosas que hacen al hombre". Dedica extensas y profundas meditaciones a la necesidad de la cultura y la disciplina que, no obstante pertenecer a un siglo alejado del nuestro, conservan vivo interés actual. Entre otras cosas asegura, como hoy lo hace la psicología evolutiva, que para que el hombre pueda formarse, cuenta con los años de la infancia y de la juventud, y sólo es firme lo que se asimila en las primeras etapas de la vida, cuidado que corresponde por igual a los padres y a las escuelas. Pondera en los romanos la costumbre de fundar escuelas y acoger en su seno a la juventud, y pide que se sigan creando, porque constituyen una necesidad individual y social. En los establecimientos de este tipo en ciudades, plazas, aldeas y villas, hay que admitir a todos por igual, hijos de

ricos y primates, nobles y plebeyos, varones y mujeres. "Todos los que han nacido hombres —dice— lo fueron con el mismo fin principal, a saber, para que sean hombres". A todos hay que preparar, y a cada uno de ellos en los oficios que aconsejan sus tendencias. "Y no es obstáculo —dice— que haya algunos que parezcan por naturaleza idiotas y estúpidos", lo que hace más necesaria y urgente la ayuda que significa la educación. Tampoco existe razón alguna para excluir de los estudios científicos al sexo femenino, pues está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz, y agrega entre paréntesis "a veces superior a nuestro sexo". Realiza una cálida y fundada defensa de la educación de la mujer, y con ello se coloca más alto que Rousseau, quien, un siglo más tarde, reduce la educación de la mujer, en su *Emilio,* al fomento de ninguna otra aspiración que no sea la de convertirse en una dócil compañera del hombre, dedicada exclusivamente a las faenas domésticas. La mayor parte de las ideas pedagógicas de Comenio están en la base del programa de renovación escolar de todos los tiempos. La crítica que formula a la educación de su siglo conserva validez permanente, y algunos de los conceptos con que fustiga a la escuela alcanzan a la actual, particularmente cuando señala el divorcio nefasto entre la enseñanza y la vida. Entonces, como hoy, se desdeñaba el árbol de la vida para caer desordenadamente en las ramas frondosas de la ciencia verbal. Frente a ese cuadro no cabía, para el pedagogo del siglo XVII, otro camino que el de reformar a las escuelas para mejorarlas, a fin de que instruyesen en todo aquello que hace al hombre sabio, probo y santo, y que la enseñanza se verificase sin castigos ni coacción, de un modo natural. Hasta en el detalle cuidadosamente concreto propone una reorganización de las escuelas que tenga por objeto procurar el *orden* en el todo. Este orden está ajustado a la brevedad de la vida, a la extensa y difusa multiplicidad de cosas, a las escasas ocasiones de aprender las buenas artes. Se empeña en encontrar un camino *universal, verdadero, fácil y sólido para los estudios* cuyos objetivos supremos, expuestos en la *Didáctica Magna,* son los siguientes: Prolongar la vida e impedir cierta tendencia o descuido que la acortan. Hay que educar al hombre en la conciencia de la salud y del buen cultivo del entendimiento, lo que exige modos de enseñar y aprender sólidamente fundados en la naturaleza. En el desarrollo de estos fundamentos Comenio muestra una maestría hija del elevado juicio y de la aprovechada experiencia. Hay principios que son verdaderos preceptos, sencillos y sabios, como los que se refieren a la facilidad, solidez y rapidez abreviada del enseñar y aprender. Aquí su obra pedagógica adquiere el rigor, la claridad y la elevación de una disciplina científica. Igual sentido tienen los capítulos sobre los métodos de las ciencias, de las artes, de las lenguas, de las costumbres, de la educación moral y la disciplina escolar. Junto al fundamento y la justificación teórica figura el ejemplo, el precepto con su sentido concreto y práctico.

IV. — *El método pedagógico y la didáctica naturalista de Comenio*

Acaso sea el método didáctico la mayor aportación del realismo pedagógico de Comenio. Sigue y supera la tradición humanista y establece

reglas metódicas para el estudio de las ciencias dentro de su dirección realista. Para la enseñanza de la ciencia en particular formula nueve reglas con sus aclaraciones necesarias, pero que aquí sólo enunciaremos para poder percibir el sentido realista y de rigor científico que las caracteriza: 1º Debe enseñarse lo que hay que saber. 2º) Lo que se enseñe debe enseñarse como cosa presente, de uso determinado. 3º) Lo que se enseñe debe enseñarse directamente, sin rodeo alguno. 4º) Lo que se enseñe, debe enseñarse tal y como es, a saber: por sus causas. 5º) Lo que se ofrece al conocimiento debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes. 6º) Deben examinarse todas las partes del objeto, aún los más insignificantes, sin omitir ninguna, con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras. 7º) Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola. 8º) Hay que detenerse en cada cosa hasta comprenderla. 9º) Explíquense bien las diferencias de las cosas, para obtener un conocimiento claro y evidente de todas.

En cuanto a la enseñanza de las artes, establece reglas metódológicas que precisan el carácter de ejercicio y experiencia de su aprendizaje. Es suficiente para percibirlo recordar una o dos de esas reglas: "Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo", y "Debe enseñarse el empleo de herramientas con ellas mismas, no con palabras; esto es, con ejemplos mejor que con preceptos". El mismo criterio realista domina en la enseñanza de las lenguas. Una de las reglas didácticas para ese fin dice: "El estudio de las lenguas debe ir paralelo al conocimiento de las cosas". Según Comenio hay que formar simultáneamente el entendimiento y el lenguaje; por eso toda lengua debe ser aprendida con el uso, más que por medio de las reglas.

Junto a la exposición de principios generales de educación y particulares reglas metodológicas Comenio compuso una serie de libros destinados a la enseñanza: *Janua Linguarum reserata,* la puerta abierta de las lenguas, aparecida en 1631, método en el que se unen el aprendizaje de las palabras con el conocimiento de los objetos o cosas a que ellas se refieren. Constituye una nomenclatura de ideas y palabras en cien capítulos para hacer conocer al niño, sucesiva y metódicamente, las cosas y los seres del universo. Es un primer libro de lectura, acaso defectuoso, pero el punto de partida de un esfuerzo que continúa a través de los siglos: *Orbis sensualium pictus,* el mundo de las cosas sensibles, en figuras, aparecido en 1658 en Nuremberg, la obra más popularizada de Comenio, conocida bajo el nombre abreviado de *Orbis pictus:* es una aplicación del método intuitivo, que tuvo extraordinario éxito. Encierra estos tres principios: el de la enseñanza intuitiva, el de la enseñanza de la lectura, según el cual la intuición de la palabra escrita (símbolo de la cosa) es simultánea de la intuición de la cosa misma y el principio por el cual se ilustran los libros para niños, con gran placer para los mismos. A estos libros se une el *Methodus linguarum novissima,* nuevo método linguístico, de 1648, en el que exponía el arte de enseñar las lenguas mediante un camino cuya fórmula era: la idea, la palabra, la cosa, o sea pensar, hablar, obrar.

La idea del método pedagógico, conforme al desarrollo de la naturaleza humana, es una de las más grandes aportaciones de Comenio a la historia

de la educación; acaso, lo que habría que señalar como demérito, es el hecho de que, a causa de la extremada importancia que asignaba al método, reducía, a la vez, el papel de la personalidad del maestro. De todos modos su planteo al respecto sirvió para demostrar hace tres siglos que la enseñanza escolar no consistía en la acción arbitraria y caprichosa, sino en la orientación iluminada por el pensamiento y fundada en la psicología del niño, es decir, en la naturaleza humana. Por eso Comenio representa lo que se ha denominado el movimiento de la didáctica naturalista del siglo XVII.

V. — *Organización gradual y unitaria de la educación*

Constituye de igual modo una importante contribución de Comenio la organización escolar que propuso en su *Didáctica Magna* sobre el principio de la gradualidad y la unificación. Esa organización educativa comprende el largo y complejo período de crecimiento de que dispone el hombre para su formación. Divide los años de crecimiento en cuatro períodos distintos: infancia, puericia, adolescencia y juventud, fijando en seis años la duración de cada período. Paralelamente a cada etapa vital existe un grado educativo, al que le corresponde una escuela típica: una escuela *materna* en cada casa; una escuela *pública* en cada población, plaza o aldea; un *gimnasio* en cada ciudad y una *academia* en cada Reino o provincia mayor.

La *escuela materna,* o del regazo materno, como la denomina Comenio, atenderá principalmente al ejercicio de los sentidos externos para aprender a distinguir los objetos que rodean al niño. Lo prepara en las ciencias naturales mediante la observación del pan, el agua, el fuego, las piedras, las plantas, los animales, etc., como también de los colores, las flores, las imágenes, los reflejos de un espejo, etc. Esta idea de la escuela materna se vincularía a la primera educación dada por el hogar a que se refiere Pestalozzi y que encomienda a la madre. También parece un lejano antecedente de la *Casa del Niño* de María Montessori y de todo el movimiento contemporáneo de educación parvularia.

La *escula común,* escuela primaria o elemental pública, en la que se ejercitarán los sentidos internos, la imaginación y la memoria con sus órganos ejecutivos, la mano y la lengua: lectura, escritura, dibujo, pintura, canto, medidas, número, etc. La llama la escuela *vernácula,* porque los romanos llamaban a la lengua popular "vulgar" o "vernácula". Comprende desde los seis a los doce años y abarca el programa de materias que inician en la cultura. Forma un ciclo completo de estudios: religión, moral, lengua materna, aritmética, geometría, canto, hechos de la historia y la geografía, elementos de ciencias naturales y algunas nociones de artes y oficios. Cuando Comenio recomienda que *todo* se enseñe a *todos* se refiere a este ciclo elemental, *pansofía* o suma de conocimientos suficientes e integrales para los niños, no a lo que se imparte en la escuela latina. Para la escuela primaria pide un cúmulo de requisitos concretos que sería largo enumerar y comentar. Una vez más queremos significar que lo que Comenio propuso para este grado de la enseñanza llegó hasta nosotros a través de los educadores sobre los que ha ejercido su influjo.

La *escuela latina* o *gimnasio* corresponde a los adolescentes de 12 a 18 años que aspiran a algo más que a los oficios. Sobre la base de cuatro lenguas abarca la enciclopedia encerrada en las siete artes liberales. Representa la segunda enseñanza clásica de nuestros días, o los estudios del gimnasio, y procura formar el sentido de la unidad de todas las cosas y el desarrollo del entendimiento y el juicio. Pleno de problemas, como en la actualidad, este grado medio de la enseñanza es contemplado por Comenio en algunos de sus principales aspectos, como el de la lucha de clásicos y modernos, y anticipa la necesidad de establecer determinaciones vocacionales para la mejor orientación de los estudios. "Cada uno —dice— debe dedicarse con preferencia a aquellos estudios a que, según todos los indicios, puede deducirse que le inclina la Naturaleza".

La *academia* es el grado superior de la organización escolar y equivale a la Universidad. Es la universidad misma, y forma a los hombres a quienes puede encomendarse con seguridad la dirección y el gobierno de las cosas humanas. Aunque el método de enseñanza de Comenio no llega hasta las academias, se extiende en importantes consideraciones pedagógicas sobre este grado educativo que constituyen una orientación para asegurar el más elevado conocimiento y desarrollo de todas las ciencias y superiores enseñanzas que son el objeto de las academias. Durante esta etapa o al término de la misma atribuye especial importancia a los viajes y recuerda el juicio de Platón, según el cual "se debe prohibir a la juventud que viaje antes de que pierda la fogosidad de la edad ardiente, y de que posea la prudencia y capacidad que son necesarias para viajar".

VI. — *Comenio, precursor pedagógico de la educación popular*

En su tiempo, de ruda incultura en la masa, fué el precursor de la educación del pueblo. Francesco Orestano, filósofo y pedagogo italiano, en su libro sobre la vida y el sistema pedagógico de Comenio, lo califica como "el profeta de la instrucción popular". Sus investigaciones y meditaciones sobre esta materia concluyeron en la formulación de un sistema pedagógico universal —no parcial, como ya se ha visto, ni en cuanto a sus fines ni en cuanto a sus medios— concebido como el arte de educar a todos y de enseñar "todo a todos". Tal es el punto de partida pedagógico de Comenio, y con sus indagaciones sobre el método natural y la idea de la graduación y continuidad de la educación, desde la escuela materna hasta la academia superior o la universidad, por una parte, y la educación del individuo, atenta a las tendencias vocacionales y a las posibilidades, ha dado estructura a un sistema de pedagogía para la escuela de todos, la escuela popular con su ideal de la educación común, indiscriminada. Enseñar "todo a todos" no significa preparar a las nuevas generaciones en un enciclopedismo tan sobrecargado como superficial, sino en enseñar lo *esencial,* para que el hombre salga de la escuela con la capacidad que le permita conocer el mundo y elevar su propio espíritu y dirigirlo. Por eso pensó Comenio que la educación debía ser integral, es decir, debía enseñar todas las cosas que pudiesen interesar al hombre, sin preocupación por su utilidad. Con Comenio se inicia este proceso histórico; él aportó el sentido pedagógico, tan avanzado

para su tiempo. Posteriormente vinieron las etapas sociales y políticas de esta misma educación, que hoy ha adquirido un alcance de universalidad y mayor substancialidad. Ya no preocupa tan sólo educar a los individuos integrantes de un pueblo mediante un régimen de enseñanza pública obligatoria y gratuita, sino también educar a la comunidad en su total y completa unidad.

Hasta llegar a Comenio nunca la educación había sido objeto de investigación reflexiva, ni de tan aguda conciencia de su importancia moral y social. En la obra del pedagogo moravo se encuentra una primera doctrina orgánica de la educación. Malgrado sus defectos, explicables para la época —tal como cierta tendencia a la terminología abstracta, derivada de un acentuado misticismo— representa la conciencia pedagógica de mayor madurez en aquel siglo. Y a la vez el esfuerzo de Comenio sirvió de impulso para la labor creadora posterior en el campo de las ciencias de la educación.

Como ha dicho Giovanni Caló en el prólogo a una de las traducciones italianas de la *Didáctica Magna,* existe hoy una tradición comeniana, jamás interrumpida desde hace tres siglos, pese a sus períodos de sombra y gracias a la luminosidad de sus visiones precursoras. En todas las épocas el pensamiento de Comenio tuvo grandes admiradores, y también críticos que no le negaron méritos. Herder atribuía a Comenio claridad de espíritu, maravilloso orden en la dirección del pensamiento, y lo valoraba aun en sus "amables errores". Basta recordar que en su tiempo tuvo la encendida admiración de un filósofo de la talla de Leibnitz (1646-1716), quien a los veinticuatro años, sintiendo una veneración casi filial por el pedagogo moravo que acababa de morir, le dedicó un poema en el que se leen estas memorables palabras: "Ganaste la universal sabiduría, a nosotros, negada./ Tu palabra sobrevive a tu muerte./ Aquellos que quieran encontrarse entre los buenos,/ honrarán, Comenio, tus esperanzas y tus sueños".

Se ha dicho que para ser educador es necesario sentir una religiosa confianza, parecida a la fe, en la humanidad, y creer en la perfectabilidad del hombre y en los frutos de su educación. Todo ello lo sintió Comenio porque fue un gran maestro; y fue también un esclarecedor de los principios de la ciencia de la educación, un pensador de los problemas de la enseñanza y representó en su tiempo un progreso y el origen de una nueva época educativa, por lo que con justicia ha podido llamársele el iniciador de la pedagogía moderna.

"La educación tiene por fin dar al alma y al cuerpo toda la belleza y perfección de que son susceptibles". (PLATÓN).

CÓMO CONOCÍ AL GENERAL MITRE

por *ENRIQUE LARRETA*

En ese tiempo era yo todavía estudiante de Derecho. Sin embargo, ya bullía en mi mente la concepción de una obra cuyo comienzo debía convertirse más tarde en epílogo.

La ciudad de los Reyes, a principios del siglo XVII: Santa Rosa de Lima. Conocía los títulos de algunos libros que trataban de estos asuntos; pero, ¿dónde hallar esos libros? Comprendí que era forzoso recurrir a la biblioteca americana del general Mitre. Buena ocasión, además, para conocer al hombre ilustre. Pretexto, dirá alguno. Recuerdo, en efecto, que algo de eso hubo también. ¿Por qué no confesarlo? Curiosidad y vanidad, a pesar de su mala fama, suelen ser, como ciertas personas de la misma calaña, excelentes inspiradoras.

He creído, desde temprano, en la magia psíquica. Los grandes hombres son los demiurgos; ellos hacen la historia. La de toda nación puede reducirse a un escaso número de biografías. Conviene acercarse a los grandes hombres. Por lo pronto su conversación y hasta su silencio, y, en muchos casos, su sonrisa enseñan lo que no se aprende en los más admirables escritos. Diríase que la idea, a semejanza de ciertas aguas, pierde parte de su virtud ignota al alejarse de la fuente. Los libros, en cierto modo, son botellas de espíritu.

Cuando entré en la famosa librería, hallábase el general Mitre revisando tarjetas en el cajón de un escritorio.

Debí expresarme con bastante vaguedad y con un poco de frío en la voz, que correspondería al que comenzaba a sentir en las piernas, porque, de pronto el general redobló su cortesía, compadecido seguramente de mi "trac", como llaman a eso en Francia. Aquí le damos otros nombres.

Produjose entonces un hecho que me llenó de profunda emoción, pero cuyo sentido interior sólo he comprendido, de súbito, en estos últimos días, y —cosa extraña— al contemplar la estatua del prócer y mientras un obrero, sentado en el brazo, como en la rama de un árbol, ataba allí un extremo del velo simbólico.

Así que el general me hubo ofrecido un asiento, junto a un pequeño bufete, púsose a buscar en los estantes dos libros que yo

acababa de mencionar y algún otro que él creyó oportuno recomendarme. Un rato después los colocaba sobre la mesa, ante mí. Yo quise ponerme de pie, pero él me contuvo con ademán amablemente imperioso.

—¿Usted querrá pluma y papel?— me preguntó en seguida.

Por fin ofrecióme la pluma con que había estado escribiendo un rato antes.

Trájome unas hojas.

Y volvióse a su escritorio y a sus tarjetas, acabando por engolfarse en la lectura de un viejo libro con cubierta de pergamino.

No fue, por cierto, muy fecunda, esa primera vez, mi investigación literaria. El estudioso rumor casi imperceptible de las páginas removidas allí cerca ocupaba mucho más mi atención que los datos de dudosa utilidad que iba yo descubriendo como de reojo y copiando maquinalmente para justificar mi consulta; pero, en cambio, pregúntome ahora: ¿qué importaba mi trabajo de entonces comparado con el ejemplo inolvidable de aquella gloriosa frente de soldado inclinada sobre los libros? Nunca me pareció más grande el insigne argentino, cuya alma inmensa se identifica siempre en mi pensamiento con nuestra cordillera, con nuestro río, con nuestra llanura.

Muy lejos estaba yo de imaginar lo que representaba allí mi presencia. Teníame a mí mismo, con toda justicia, por un muchacho cualquiera y era precisamente esa condición la que hacia posible mi papel. Para el general Mitre —ahora lo comprendo— yo era en ese instante la juventud de su patria, el estudiante de su patria, en cuyos ojos brillaba sin duda la lucecilla de la ambiciosa fiebre. Por eso me trajo los libros y me ofreció el papel y la pluma. Servidor de esperanzas, hubiera hecho igual cosa con otro, y aún más tal vez si se hubiera tratado de un estudiante harapiento, porque es sabido que su corazón, como el de todo hombre verdaderamente superior, iba primero hacia las gentes humildes.

Esta anécdota, que desprende, a mi ver, luz espiritual de lámpara modesta y revela hasta dónde llegaba en ocasiones la sencillez de aquel grande hombre —personificación de la gloria—, se ha encendido en mi conciencia hace pocos días, como ya lo dije, y me ha hecho comprender ella misma su sentido con esa misteriosa voluntad que conservan algunos recuerdos.

LOS TESTS

por ALFREDO M. GHIOLDI

Qué son — Cómo se usan — Qué servicios pueden prestarnos

QUÉ SON

La palabra *test* es de origen inglés y significa *prueba,* y, en realidad es una prueba o examen.

En efecto, ¿existe algún maestro que deje pasar un día en el curso del año sin investigar, por diversos caminos, qué es lo que sus niños saben o qué trabajo podrán realizar o cuál de sus alumnos es más vivaz y rápido y cuál otro más lento, etc.? Efectuar pruebas que tengan valor exclusivamente para el maestro que las ha preparado y que pueden estar en contradicción con las de otros colegas, es ir contra la eficiencia y el rendimiento que los educadores pueden esperar, legítimamente, de sus esfuerzos y contra los resultados que la escuela, en conjunto, aspira lograr.

De esta necesidad de *medir* o *apreciar* el esfuerzo y los resultados han nacido los test de instrucción.

¿Medir qué, apreciar qué?, son las preguntas que lógicamente se presentan en el espíritu.

Puede responderse que en el mundo se trata de medir o apreciar todo y que, en nuestro caso, como educadores, necesitamos apreciar la eficacia de nuestros esfuerzos, el valor —como rendimiento— de determinado método, el establecer diferencias entre los límites logrados por un alumno en comparación con los obtenidos por otros, etcétera.

Pues bien inmediatamente se presenta la objeción: el rendimiento de un grado en conjunto o de un alumno particularmente, depende no sólo de los esfuerzos realizados por el maestro y el alumno, sino también de la *capacidad mental* de los niños.

Esto nos pone frente a las dos clases fundamentales de *test:* a) de inteligencia o de capacidad mental, y b) de conocimientos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS TESTS

Un *test* es una prueba, un examen, pero debe llenar ciertas condiciones indispensables:

1. — Tener objetivos bien definidos.
2. — Las preguntas deben evitar cualquier ambigüedad.
3. — Debe existir una graduación en las dificultades.
4. — Las pruebas se tomarán en el mismo día a todos los niños y a la misma hora, o en días sucesivos, respetando la hora para tener las condiciones más parecidas.
5. — Instrucciones precisas para que una misma prueba, corregida por dos maestros distintos, dé la misma clasificación.
6. — Cada *test* debe acompañarse con una escala de comparación —obtenida por elaboración estadística— para poder interpretar uniformemente los resultados.

Un *test* es, pues, una prueba que permite a un maestro comparar los resultados por él logrados con los obtenidos por otro; que le permite referir un resultado a un procedimiento de enseñanza, a la *medida de la capacidad mental del grado,* etc.

Otra de sus características generales es la que se refiere a la manera de tomarlos. Tomado a cada niño separadamente, es un *test individual;* a un grupo de alumnos al mismo tiempo, *colectivo.*

Veamos las ventajas e inconvenientes de los dos tipos.

TESTS INDIVIDUALES

Ventajas

1. — Se pueden aplicar a cualquier niño, aun de los más pequeños.
2. — Cuando se trata de niños anormales o muy deficientes, son más exactos.
3. — Muchas veces el mismo material sirve para varios niños.
4. — Permiten apreciar otras reacciones del niño: gestos, actitudes, lenguaje, etc., que son a veces, verdaderas respuestas.
5. — Los sujetos lentos no ven disminuída su clasificación.
6. — La anotación de los resultados se hace inmediatamente de producida la respuesta.

Inconvenientes

1. — Como las pruebas tienen que tomarse a uno por uno, las condiciones no son las mismas, pues se toman en horas diferentes.
2. — El examinador debe tener suficiente experiencia como tal para apreciar debidamente las reacciones.

3. — El estado físico y mental del examinador puede influir en pro o en contra en la clasificación.

4. — No siempre se dispone de local adecuado para individualizar la prueba.

5. — Exige mucho tiempo.

TESTS COLECTIVOS

Ventajas

1. — Las condiciones externas son idénticas para todos los niños: lugar, duración, temperamento, etc.
2. — Las instrucciones son las mismas para todos: tono de voz, detalle de las explicaciones.
3. — Se ahorra tiempo y puede darse amplitud al examen.
4. — No es indispensable que el examinador tenga ejercitación previa intensa.
5. — La corrección de las pruebas se efectúa objetivamente, según indicaciones precisas.
6. — Pueden existir series equivalentes de la misma clase de pruebas, lo que permite repetirla y confrontar los nuevos resultados con los anteriores.
7. — El estado de ánimo del experimentador influye poco en la calificación.

Inconvenientes

1. — Sólo pueden aplicarse eficazmente a niños de 5 años en adelante, es decir, a los que ya pueden hacer uso del lápiz.
2. — El material se gasta en cada prueba.
3. — No es eficaz con niños anormales o deficientes, pues no saben seguir las indicaciones dadas colectivamente.
4. — Obliga a precauciones especiales para evitar la copia entre los niños.
5. — No permiten hacerse idea del lenguaje hablado ni del mímico.
6. — Los lentos se encuentran en condiciones de inferioridad.
7. — En la clasificación no se pueden apreciar los matices de las respuestas.

Breve análisis de los inconvenientes de los tests colectivos

1. — El límite de 5 años no es defecto grande, pues los niños ingresan en la escuela, generalmente, después de los 6 años.
2. — Es cierto que el material se gasta, pero su costo no es muy grande, y el gasto por grado no llega a ser oneroso.
3. — Cuando un *test* colectivo señala a un niño como anormal o muy deficiente, debe procederse siempre a su estudio por medio de los individuales.
4. — No es difícil evitar la copia. Basta examinar a la mitad del grupo y luego, a la otra mitad. Con asientos individuales, la vigilancia es sencilla.

5. — El maestro obtiene, en los primeros días del curso, información suficiente sobre vicios de pronunciación del niño.
6. — No todos tienen un límite de tiempo.
7. — La clasificación de los matices de las respuestas no es tan importante que invalide una prueba.

Las apreciaciones que se computan en favor del niño equivalen, en cantidad, a las que se les consideran en contra; por lo tanto, el resultado medio no se altera mayormente.

De los inconvenientes de las pruebas individuales, las mayores son: la pérdida grande de tiempo y la necesidad de que el examinador esté bien preparado como tal, lo que detiene a muchos maestros.

Este análisis sugiere que los *tests* colectivos presentan ventajas sobre los individuales; conclusión de orden general y que se condiciona especialmente a las necesidades escolares.

BREVE HISTORIA DE LA EVOLUCIÓN DE LOS TESTS

Los primeros creados fueron los de inteligencia o de capacidad mental, aunque J. M. Ruce hizo en 1894 una primera investigación con una prueba de instrucción.

Nacen con el gráfico aunque tal vez presuntuoso nombre, de Escala métrica de la inteligencia. Sus creadores fueron Binet y Simón, a raíz de encargárseles indicaran un procedimiento práctico para determinar la anormalidad de los niños de las escuelas de París.

Dicha escala estaba formada por pruebas agrupadas por años de edad y los resultados del examen se expresaban en años de edad mental, sea de adelanto o de atraso.

Este hecho de expresar en años el adelanto o atraso mental de un niño con respecto a su edad real, determinó el éxito de los *tests* de Binet-Simon y desde ese momento se eliminó la vaguedad de: "es un retardado", "es muy inteligente", pues se apreció el retardo o la superioridad en años.

Confrontaciones realizadas en Suiza, Alemania, Rusia, Italia y Estados Unidos, la modificaron y perfeccionaron, convirtiéndola en elemento de gran valor en manos de técnicos.

Stern expresa la relación entre la edad mental y la edad real por medio del Cociente intelectual que se determina así:

$$\frac{\text{Edad mental}}{\text{Edad real}} = \text{Cociente intelectual}$$

Este índice, C. I., no sólo expresa el adelanto o atraso entre ambas edades (mental y real), sino que indica cuánto se aparta de la normalidad el sujeto analizado. Permite decir, además, cuál de dos personas que tienen el mismo número de años de adelanto o atraso es más inteligente o menos inteligente.

Veamos estos dos casos:

Niño A. B.		*Niño C. D.*	
Edad real	= 7 años	Edad real	= 12 años
Edad mental	= 8 años	Edad mental	= 13 años
Adelanto en años	= 1	Adelanto en años	= 1

$$C.\ I. = \frac{8}{7} = 1{,}14 \qquad\qquad C.\ I. = \frac{13}{12} = 1{,}08$$

Los dos niños tienen un año de adelanto con respecto a la media de su edad. Pero A. B. tiene un C. I. de 1,14, es decir, 114, (para no tener decimales, multipliquemos el C. I. por 100) y C.D. de 108. Vemos que A. B. comparativamente a C. D., es más inteligente.

Durante largos años —casi 10— los únicos *tests* utilizados fueron los individuales. Su manejo quedaba confiado a los especialistas (psicólogos y psiquiatras), sin que los educadores obtuvieran mayor provecho de tal instrumento.

Pero, así como los casos patológicos de orden biológico (la existencia de anormales y retardados) determinaron la aparición de los *tests* individuales, un hecho patológico de orden social (la guerra de 1914-18), dió origen a los *tests* colectivos.

Cuando los Estados Unidos de América intervinieron en la guerra se pidió a varios psicólogos un plan de calificación de reclutas, sencillo, rápido y eficaz.

La Comisión presento los Army-Tests (Tests del ejército), y los ensayos efectuados mostraron rápidamente su satisfactoria eficacia. Se extendió la aplicación de modo tal que, en pocos meses fueron clasificados más de un millón de hombres. Servían para ser aplicados a muchos soldados al mismo tiempo; de ellos nacieron los primeros *tests* colectivos aplicados a la escuela.

Su finalidad es la siguiente: si el rendimiento de un alumno o grupo de alumnos depende de su capacidad mental, un niño de inteligencia lenta no podrá marchar en sus estudios tan rápidamente como otro de inteligencia rápida, existiendo la conveniencia de determinar la capacidad mental de esos niños y ubicarlos en

grupos homogéneos para que los lentos no se sientan apocados entre los compañeros que les aventajan constantemente.

Surgieron así los *tests* colectivos de inteligencia o de capacidad mental. Los hubo buenos y malos, pero hoy existen *tests* serios, eficaces, baratos y de manejo sencillo, al alcance de cualquier maestro.

Mas no se detuvo allí la influencia del método: pronto aparecieron los pedagogos que aplicaron los mismos principios para determinar el progreso de los alumnos en cualquier materia o en el conjunto de ellas. Y así aparecen los *tests de conocimientos.*

CÓMO SE USAN LOS TESTS

Recomendamos comenzar por el manejo de los *tests* colectivos.

Son de una técnica simple y van acompañados por una hoja de instrucciones a las que debe ceñirse el que los tome.

No debe esperarse tal o cual cosa. Los resultados son los que dirán *qué es* y no *qué esperamos.*

No se toma un *test* por entretenimiento sino para aclarar algo.

Ningún factor: simpatía, amor propio, etc., debe pesar al utilizarlo.

Cuando son empleados por propia iniciativa del maestro (situación ideal), no existe el peligro señalado más arriba. Cuando el maestro lo emplea por indicación de la superioridad su función de colaboración le veda toda actitud que pueda falsear una prueba.

No se piense que la apreciación de la marcha de un grado va a surgir del resultado de un *test.* Pero, si los resultados negativos se suceden y el material humano, los niños, es normal, evidentemente que algo debe marchar mal en el grado y el primer interesado en saber qué es ha de ser el maestro.

Deben analizarse los resultados para extraer las consecuencias.

Muchas veces nos hallaremos ante resultados sorprendentes y ante faltas que nos parecerá imposible hayan podido pasar inadvertidas antes de la prueba.

Los resultados de un *test* siempre ayudan a conocer al niño, lo que permitirá guiarle más eficazmente.

QUÉ SERVICIOS PUEDEN PRESTARNOS LOS TESTS

Múltiples son sus ventajas.

Veamos en primer término, las de orden individual.

¿Por qué, a pesar de esfuerzos meritísimos e intensos, a veces el grado de eficiencia relativo —en comparación con el de otros colegas— es bajo?

Debido principalmente, a tres factores:

1º — A que el material humano de que dispone el maestro tiene un nivel mental bajo o con diferencias individuales muy pronunciadas.

2º — A que la base media de conocimientos con que ingresaron los niños a ese grado es insuficiente.

3º — A que no se han podido apreciar acertadamente *todas* las fallas individuales, ni en cuanto a los conocimientos que debían dominar, ni en la captación de los nuevos conocimientos.

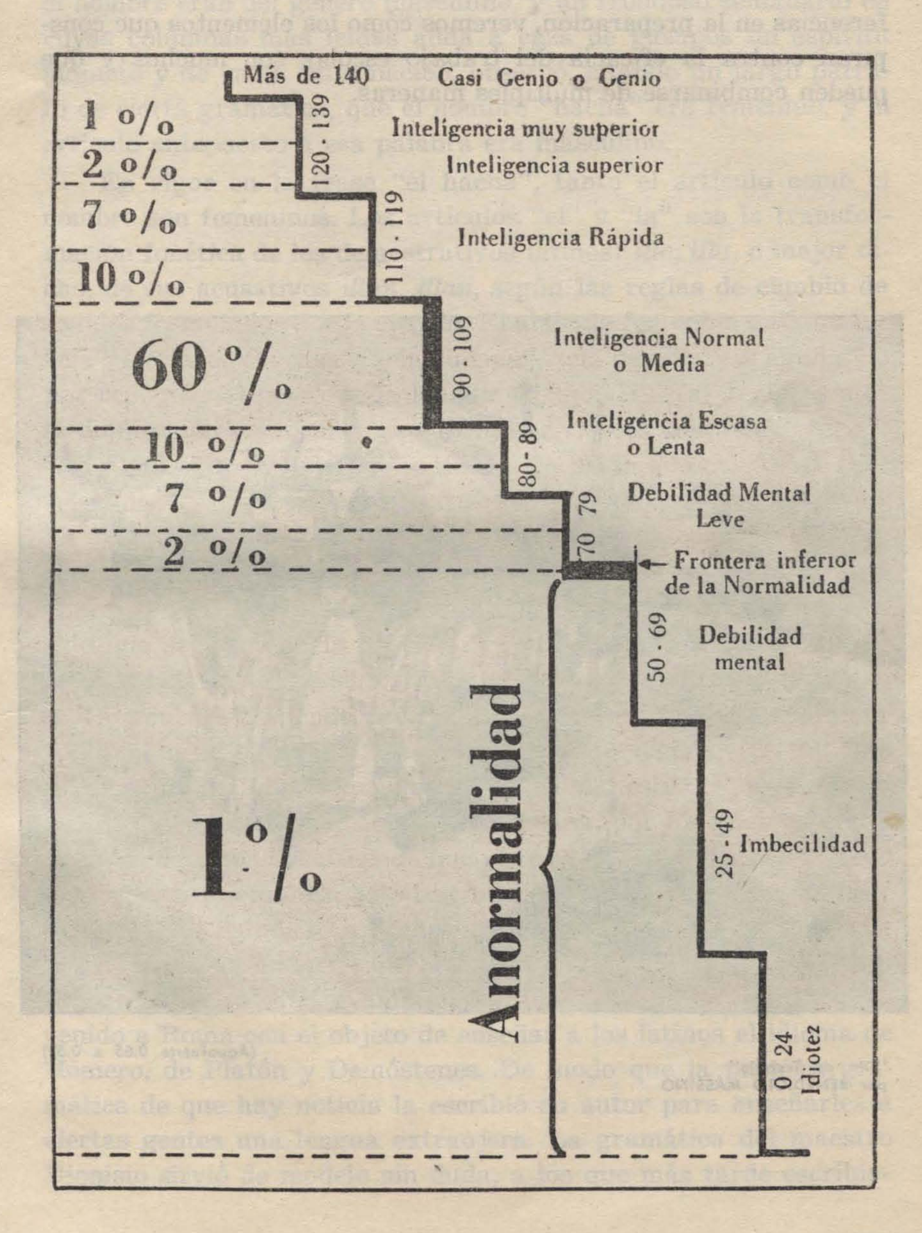
Consecuencias: 1º), al conocer tardíamente el nivel mental de sus niños no puede el maestro adecuar su enseñanza al *nivel mental medio* del grado, ni menos aun preparar tareas especiales para los alumnos "lentos", y otras, igualmente especiales, para los "rápidos"; 2º), el no saber con exactitud desde fines de la primera quincena del curso qué conocimientos dominan sus alumnos, les hace partir, casi siempre, de una base hipotética, al suponer que sus niños *conocen todo* el programa del grado inmediato inferior, cuando la realidad *es siempre otra*, la inversa, es decir, que *ignoran muchas cosas* que, según el programa, debieran conocer;3º), la falta de información exacta sobre las fallas *individuales* en cuanto a los conocimientos — tanto los que se creen adquiridos antes de ingresar al grado como los enseñados en el mismo curso— supone partir de bases inconsistentes para realizar tareas que deben apoyarse en tales conocimientos.

Por todo eso los esfuerzos y desvelos del maestro producen resultados no concordantes con los mismos.

Esquematizando lo dicho podríamos establecer que, desde el punto de vista mental cualquier grupo no seleccionado de niños, está formado por un "núcleo" de un 60 % del total que son *normales medios,* "una cabeza" de un 10 % de *rápidos* y una "cola" de un 10 % de *lentos*; el restante 20 % se reparte entre niños *muy rápidos* o *superiores* y los *muy lentos* y hasta los que presentan

debilidad mental leve, sin ser propiamente anormales, pues de éstos son muy pocos generalmente, los que aparecen en cada escuela.

El gráfico da idea clara de la repartición de los distintos grados de desarrollo mental.



Aplicando esos datos a un grado de unos 30 alumnos, diríamos que unos 18 niños formarán, del punto de vista mental, al núcleo de la clase, 3 niños serán más rápidos, otros 3 serán muy rápidos, 3 lentos y 3 muy lentos. Estos doce niños que se apartan de las cifras medias, y, sobre todo, los últimos, serán los que influyan más fuertemente sobre la eficacia de la labor del maestro.

Si se añaden a la base mental los matices derivados de las diferencias en la preparación, veremos cómo los elementos que conspiran contra la eficacia del trabajo escolar son muchos y que pueden combinarse de múltiples maneras.



"Día de Trabajo"
por BENEDICTO MASSINO

(Aguafuerte 0,65 x 0,50)

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA

En un diario de Buenos Aires dijo hace algún tiempo un escritor premuroso que en la frase "el hacha", así el artículo como el nombre eran del género masculino, y un frondoso semanario en cuyas columnas más leídas anda a caza de gazapos un espíritu inquieto y de vasta información, observó, citando un largo párrafo de cierta gramática, que el nombre "hacha" era femenino, y el artículo antepuesto a esa palabra era masculino.

En rigor en la frase "el hacha", tanto el artículo como el nombre son femeninos. Los artículos "el" y "la" son la transformación fonética de los demostrativos latinos: *ille, illa,* o mejor dicho, de sus acusativos *illun, illan,* según las reglas de cambio de sonidos formulados por la ciencia. El artículo femenino antiguo fue "ela". Decíase "ela casa", "ela duenna", "ela agua", "ela águila", y por repugnar al genio de la lengua española (si tal genio existe) la duplicación de vocales, se suprimió en voces como "ela agua", "ela águila" la "a" final de artículo. De modo que cuando se dice "el alma" en rigor se conserva el artículo femenino apostrofado. La "e" del artículo "ela" desapareció por elisión como ha desaparecido en otros vocablos. Todo esto carece de importancia y lo ponemos de presente con la sola mira de hacer ver el camino torcido que se sigue en la enseñanza de la gramática hace cosa de veintidós a veintitrés siglos. Las lenguas extranjeras se enseñan por lo general siguiendo procedimientos erróneos, en lo cual cabe la disculpa de que nadie tiene obligación de saber correctamente una lengua distinta de la suya propia. El mal está en que la lengua propia se enseña, en América y en España, por los mismos métodos más o menos absurdos de que se hace uso en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En esto hay una deplorable razón y tradición histórica. Es sabido, o a lo menos por sabido lo dan hasta ahora los tratados de historia, que Dionisio el Trace o el Tracio fue el primer autor de una gramática. Trátase de un profesor griego venido a Roma con el objeto de enseñar a los latinos el idioma de Homero, de Platón y Demóstenes. De modo que la primera gramática de que hay noticia la escribió su autor para enseñarles a ciertas gentes una lengua extranjera. La gramática del maestro Dionisio sirvió de modelo sin duda, a los que más tarde escribie-

ron gramáticas latinas para el uso de quienes tenían la lengua del Lacio por idioma nativo. La gramática castellana de Nebrija (o Lebrixa) publicada en 1492 se parece a la latina escrita por el mismo autor, para uso de los españoles, como un huevo de gansa a uno de gallina.

Antes de que hubiese malas gramáticas para el aprendizaje de la lengua maternal, el niño la aprendía en su casa oyendo hablar a sus padres y en la escuela leyendo los clásicos y escuchando la cuidadosa pronunciación del maestro, su sintaxis perspicua y elegante y su prolija declinación de los nombres. Se aprendía entonces la lengua maternal, sin necesidad de gramáticas, a la manera en que debían de enseñarse hoy las lenguas extranjeras, es decir educando el oído, el gusto y la voz de los aprendices. Pero, al revés, hoy se enseña la gramática del idioma propio como se enseñaba la de la lengua extraña antes de Jesucristo.

Se pierde un tiempo precioso en enseñarle al niño cosas que el pobre sabe tan bien como el maestro. ¿Cuál es el chico que a los nueve años ignora la conjugación del verbo "amar" y de todos los regulares e irregulares que contribuyen a enriquecer la lengua? Y sin embargo, se gastan meses y años de una preciosa edad en enseñarle al niño cosas como ésta y la formación del plural y el género de los sustantivos y su concordancia con los adjetivos, cosas que el educando sabe sin que se lo enseñe la gramática. Hay algo peor que esto. Antes de conocer la teoría de los relativos en español, el niño los usa correctamente. Tratando más tarde de hacer coincidir su conocimiento práctico con las reglas que le dan en la escuela empieza a dudar y yerra seguramente tratando de seguir los preceptos gramaticales que a veces no entiende.

Todo lo que antecede sirve para hacer ver que la lengua en los primeros años de la enseñanza escolar debe enseñarse haciendo leer mucho a los niños y cerciorándose el maestro con ejercicios saludables y constantes de que el alumno entiende lo leído. No es necesario decir que las lecturas deben escogerse en el abundante caudal de la lengua, prefiriendo desde luego a los escritores que se han distinguido por sus virtudes de precisión, claridad y natural (no artificiosa) elegancia. Leer mucho y confiar a la memoria trozos de los mejores escritores es sin duda el mejor sistema de darle base sólida al aprendizaje de la lengua. Así la aprendían los

niños antes de haber invertido Dionisio el Trace las categorías lingüísticas con su infausta gramática griega "al alcance de los romanos". Es lástima que el libraco se haya perdido. Serviría hoy de seguro como excelente modelo para saber la forma en que no deben escribirse las gramáticas.

Cuando esté madura la mente del niño, a los quince o dieciséis años, sin necesidad de perder el tiempo haciéndole repetir lo que sabe, se empezará a enseñarle las categorías gramaticales, asunto muy abstruso que no es tan necesario para escribir bien, como para pensar correctamente y poder penetrar en los embolismos de la filosofía. No hay que olvidar cómo hay un número de gentes con títulos universitarios de varios colores, y muchas gentes de letras que no han podido aprender nunca las categorías gramaticales. Basta oír los desatinos que suelen endilgar algunos profesores de gramática para comprender hasta dónde son abstrusas estas nociones para algunas inteligencias.

Por último, interesa más conocer la historia de la lengua y sus transformaciones que todo ese formulario hueco de conjugaciones y reglas para formar el plural y usar las terminaciones diminutivas. Estudiando las transformaciones y deformaciones del idioma, sus alternativas y vicisitudes, y, enterándose una vez por todas de lo que son las categorías gramaticales, podría decir un hombre que conoce su lengua. No quiere decir esto que así habría de hablar y escribir bien. Muchos hablan bien que no han estudiado su lengua, otros escriben mejor que nunca la habrían aprendido, aunque se hubiesen puesto a ello con heroico empeño. Tengo a la vista una gramática de la lengua inglesa escrita por el doctor Wylde, catedrático de esta asignatura en la Universidad de Liverpool, libro ameno, no exento de humor, y empapado en ese expansivo sentimiento de libertad, característico de la raza. Nada hay en el texto de reglas. A lo sumo explica históricamente por qué unos nombres hacen el plural en forma distinta de todos, y cual es la razón lingüística por la que unos verbos se conjugan apartándose de las formas más usuales, por lo cual se les llama irregulares erradamente. En ese libro se ve palpitar el corazón de la lengua, como se pueden estudiar desde afuera las funciones orgánicas en algunos animales de sangre blanca y de piel transparente.

B. SANÍN CANO

LA INEFICACIA DE LA ESCUELA Y LAS "PSICOLOGÍAS PROFUNDAS"

por *JOSÉ D. CALDERARO*

LA INEFICACIA DE LA ESCUELA

En el año 1919, cuando escribí mi primer libro titulado "La ineficacia de la escuela", ignoraba totalmente las doctrinas del psicoanálisis; de haber conocido entonces la teoría de las "psicologías profundas", ese libro llevaría este otro título: "ineficacia psicológica de la escuela".

Si bien ya habíamos aprendido que no es posible una pedagogía, sin el conocimiento de la psicología del niño, ignorábamos, en cambio, que ese conocimiento debía penetrar en las raíces más profundas del alma infantil.

Cabe hacer constar que, a través de los geniales resplandores del "Emilio" de Rousseau y de ciertos atisbos pestalozzianos, a los que se agregaron últimamente las investigaciones del gran maestro Claparède (y otros, por supuesto), la idea del "niño" como *edad* importante de la vida (1) ya estaba en nuestras mentes de maestros; pero era una idea del niño, que giraba en torno a la parte más superficial de su personalidad. Ocurría con el niño, lo mismo que pasaba con la psicología: ésta era una psicología de la conciencia: la sensación, la memoria, la atención, la inteligencia; es decir, una psicología de superficie y no de profundidad.

La antigua concepción platónica de las tres almas: racional, irascible y concupiscente, situadas en planos cada vez más biológicamente profundos (cabeza, corazón, vientre), parecía estar olvidada; y la teoría del hombre racional, del "homo sapiens" de Linneo, se mantenía incólume. Las exigencias vitales en torno a los apetitos instintivos y a las pasiones del corazón, no tenían ningún valor frente a las funciones racionales: sentir, amar, odiar, desear, nada significaban.

Educar era simplemente ejercitar los sentidos, volcándolos sobre *objetos escolares* y cultivar el razonamiento operando con el silogismo, con lo cual, paradojalmente, se obtenían resultados contraproducentes: embotamiento de la sensibilidad y atrofia de la inteligencia, pues ésta no se desarrolla en tareas de mecánica repetición o de libresca fijación nemónica. Como lo ha demostrado W. Stern, la inteligencia actúa cuando debe afrontar "problemas nuevos" que la vida plantea, y está ausente en la simple copia, imitación, plagio o reproducción.

Ahora bien: si pudo existir anteriormente una pedagogía carente de psicología del niño, ya no es posible mantener esa posición; y mucho menos

---

(1) Véase mi libro "La crisis de infancia". Año 1924.

luego del extraordinario progreso de la ciencia psicológica, que con el advenimiento de las escuelas psicoanalíticas de Freud, Adler y Jung, han penetrado y alumbrado con fuerte luz, las profundidades anímicas del hombre.

No existe teoría psicológica, ni concepción de la mente, que no tenga derivaciones en el campo pedagógico; todas de una manera u otra, hacen sentir su influjo en el terreno de los problemas educacionales, pues de la manera de concebir la personalidad del niño y de interpretar su desarrollo psíquico, ha de depender en todos los casos, la dirección del proceso educativo. Y si es así, no se puede admitir que el psicoanálisis, luego de haber conmovido hasta sus cimientos el edificio todo de la psicología tradicional, no hubiese hecho sentir su influencia poderosa en el terreno de la educación escolar y sistemática. En efecto: su primera intervención ha consistido, en cambiar totalmente la idea ingenua de la inocencia infantil o de la asexualidad de la infancia, para substituirla por una nueva concepción, en la que el desarrollo psíquico está condicionado por la evolución de la "líbido", o si se quiere, de la energía psíquica instintiva. Ya sabemos que el término "líbido" proviene de una palabra latina que significa *necesidad, codicia sexual;* pero en la teoría psicoanalítica de la sexualidad infantil, es necesario formular una aclaración: no se trata de la sexualidad relacionada exclusivamente con lo genital (la procreación), sino simplemente, de lo erótico en el sentido del "principio del placer": hay, por ejemplo, erotismo en el beso, la caricia, la ternura y en ciertas actividades como la danza, etc., sin que nada tenga eso que ver con la procreación.

LA TEORÍA PSICOANALÍTICA

La teoría psicoanalítica, como vemos, destruyó cierto misticismo pedagógico que creía encontrar en el niño una blanda arcilla fácil de modelar, y demostró que en lugar de materia inerte, es fuerza viva y pujante dinamismo. Hizo ver además, que al llegar el niño a la edad escolar (6 años), ya está *caracterológicamente* conformado, bajo la influencia profunda e indeleble de sus experiencias infantiles, intimamente vinculadas a su desenvolvimiento psíquico, todo lo cual hace pensar que, en lo referente al *carácter,* la acción de la escuela es puramente tangencial: este pensamiento echa por tierra la ilusoria creencia de una educación integral. Todavía se agrava aún más la situación, si recordamos que, de acuerdo con las investigaciones sobre el "crecimiento y desarrollo" realizadas por Gesell y sus colaboradores, el niño, a los 5 años, está *biológicamente* terminado, pues a esa edad posee ya, definitivamente, las bases estructurales de su organismo físico y mental.

Sin necesidad de recurrir al psicoanálisis, nadie podrá discutir y negar, la extraordinaria, decisiva y profunda influencia que tiene en la educación del niño, su relación *infantil* con los padres, relación cuyo significado ha simbolizado en el "complejo de Edipo", la escuela de Freud.

Esto significa que la influencia de *la familia,* hasta por su prioridad cronológica, es más poderosa que la de la escuela, y desgraciadamente

cabe advertir, que no siempre se trata de una influencia benéfica. Por lo tanto, cuando el niño llega por primera vez al recinto escolar, no llega vacío de contenidos; por el contrario, además de sus instintos reprimidos, lleva en su intimidad un "padre internalizado", no siempre constituído por un padre ideal, que es el que guiará bien o mal su conducta en la vida. Frente a un ser así constituído, vanos han de ser los esfuerzos de la escuela, para reemplazar esas imágenes internas, con enseñanzas que sólo afectan a la parte externa de la personalidad.

Si la acción de la escuela, desde el punto de vista freudiano, es evidentemente *superficial,* lo es más todavía, desde la posición psicoanalítica heterodoxa, porque habría que tener en cuenta la "psicología individual" de Adler, que postula la existencia de la voluntad de poderío, la "protesta viril" (existente también en la mujer), la "finalidad personal" (que no obedece a normas ni a moral ninguna), unidas todas a la necesidad imperiosa de compensar el "complejo de inferioridad"; y además, la "psicología analítica" de Jung, que ha descubierto el "inconsciente colectivo" en el que se anidan las más remotas experiencias anímicas de la humanidad, representadas en los "arquetipos" o "imágenes primordiales", como así también, su tipología de la "introversión" y "extraversión", tan importante para un proceso educativo.

Después que el psicoanálisis ha penetrado en las profundidades del alma humana y descubierto las fuerzas anímicas que dirigen la conducta de los hombres, ya no es posible que la escuela opere sobre la superficie de la mente humana, olvidando que, como lo dijera un poeta, se ha descubierto una lámpara que permite descender a los abismos de la mente y alumbrar sus secretas intimidades

Se ha dicho que en cierto modo, el psicoanálisis, sigue el camino de algunas religiones, y en verdad es evidente una cierta analogía, como existe, por ejemplo, entre la confesión y la catarsis, entre la incorporación *oral* (la boca) y la eucaristía, y como existe también entre la idea psicoanalítica de que el niño es "un perverso polimorfo" y la idea religiosa de que es el producto de la *pecaminosidad* de los padres que repiten el tremendo "pecado original". Si el niño es "perverso" para el psicoanálisis, es *impuro* para las religiones; y mientras éstas, para purificarlo, apelan, no a la pedagogía sino a la *magia* (bautismo, confirmación), el psicoanálisis recurre a una reeducación psíquica, que como lo han sostenido Anna Freud, Melanie Klein, Pfister y Pierre Bovet, debe consistir en "librar al hombre de sus necesidades pueriles" que no son otra cosa que la satisfacción lisa y llana de todos sus instintos. Pero lejos de llegarse a una *represión escolar,* violenta e inhumana de las tendencias pueriles, que en resumidas cuentas son las tendencias de toda la humanidad, la educación debe reprimir en la justa medida: ni demasiado fuerte como la represión religiosa que aspira al aplastamiento de todas las expresiones de la "líbido" (codicia, gula, avaricia, concupiscencia) y pretende lograr una humanidad ilusoria que nunca podrá darse en la realidad (de ahí el fracaso de muchas religiones); ni tampoco demasiado débil como la escuela que se limita a llenar la mente del niño con meras informaciones.

Pues bien: al retomar mi anterior información de que al escribir "La ineficacia de la escuela" ignoraba las nociones fundamentales del psicoanálisis, quiero demostrar ahora que, dicho libro, contiene potencialmente, una crítica psicoanalítica de la escuela, realizada sin la presencia del psicoanálisis.

LA VIEJA CONCEPCIÓN ESCOLAR

Ante todo recordemos que, la vieja y equivocada concepción de la escuela como "templo del saber" (culto idolátrico al "intelecto"), había restringido la acción escolar, reduciéndola a una tarea de información superficial: saber algo de historia y geografía, resolver unos problemas de aritmética, hacer operaciones con decimales y quebrados, realizar interminables *análisis gramaticales* (tarea que según un escritor francés, toca a veces los planos de la locura), y unas inconexas naciones de ciencias naturales, *era toda la educación:* de ella estaban ausentes la fantasía, la imaginación, la fábula y el juego.

Al hablar de la reforma pedagógica, digo lo siguiente:

"Partiendo de nuestro concepto de que escuela es la influencia que se ejerce sobre el cuerpo y el espíritu del niño, el mejor sistema de educación será aquel que se vale de los medios más eficaces para que esa influencia sea a la vez benéfica y poderosa".

"La escuela actual pretende influir sobre el niño, pero esa influencia ¿es durable o pasajera, buena o mala, superficial o profunda?".

"Para contestar a estas preguntas necesitamos tener en cuenta cuál es el medio, cuál es el instrumento de que se vale para realizar lo que cree ser su función. Y nadie ignora que el instrumento de que se vale la escuela es la enseñanza. Ahora bien: los conocimientos, no son los únicos elementos de la educación".

"La educación de un hombre es el conjunto de elementos de todo orden que han formado su personalidad: elementos que se incorporan en la vida y presiden secretamente la realización de todos nuestros actos. ¡Cuántas acciones realizamos sin sospechar que su sentido oculto reside en algún equívoco de nuestra infancia!".

"Si examinamos detenidamente la vida de un individuo, veremos que algunos de sus males presentes, tienen hondas raíces en algún factor educativo. Una frase lúgubre y sombría oída en la niñez, nos hace melancólicos para toda la vida; y una injusticia que se comete con un niño, puede engendrarle gérmenes de odio y misantropía. Un hecho cualquiera en la vida de un niño, puede hacerlo rodar fácilmente en la selva tenebrosa de la neurosis, el crimen o la locura. Más adelante agrego: Es necesario convertir a la escuela en un centro de estímulos diversos, en un ambiente de humanidad, amable, bello, riente; y precisamente, *el error fundamental de la pedagogía* consiste en creer que sólo es eficaz la escuela, cuando se dirige a la parte consciente del niño y sobre todo a la memoria. La nueva pedagogía, en cambio, ha de dirigir su acción,

principalmente sobre el terreno firme de su afectividad. Así, a aquel viejo sistema pedagógico, estrechamente intelectualista, que se vale de *nociones*, oponemos nosotros un nuevo sistema que se vale de *emociones*. Por un lado, una enseñanza abrumadora ha ido cayendo continuamente sobre su memoria, y por otro lado el desagrado, el hastío, el descontento, como elementos afectivos, perdurarán en lo más hondo de su personalidad: estos elementos afectivos y no los conocimientos, son los que educarán al niño".

NUEVAS BASES Sobre la base de estas ideas, y mucho antes de que llegaran al país las noticias referentes a la "nueva educación" y a la "escuela activa", formulé en mi libro "La ineficacia de la escuela", un plan de reformas que dividía la educación primaria en tres períodos. Dicho plan es el siguiente:

1er. período (Dos años escolares — Fase de actividad: fundamento *el juego.*

a) actividad espontánea: juegos.

b) actividad estética: canto, danza, dibujo, rondas, modelado.

c) actividad afectiva: poesía, cuentos, paseos.

d) actividad intelectual: lectura, escritura, aritmética, geometría.

2do. período (Dos años escolares) — Fase de observación: fundamento *la naturaleza.*

Observación de la naturaleza: animales, vegetales, minerales, el contorno geográfico.

Literatura: poesía, prosa, redacción.

Teatro infantil: comedias, monólogos, coros.

Trabajos prácticos: manualidades útiles, cartografía, cultivo de plantas, colecciones, herbarios, práctica de algunas industrias.

Economía individual: sistema métrico decimal, sistema monetario.

3er. período (Tres años escolares) — Fase de raciocinio y auto-dirección: fundamento el *juicio*, la *razón*, la *conducta humana.*

a) educación intelectual a base de ideas científicas: origen y estructura del universo y del hombre; proceso de la civilización humana, formación del pueblo argentino.

b) el organismo y la salud.

c) Argentina, América y el mundo.

Literatura nacional y universal, y cultura artística (visita a museos y exposiciones).

Los rudimentos de las ciencias.

Los elementos de la filosofía.

Educación política: libertades del hombre y del ciudadano; las instituciones libres (teatro, cine, biblioteca, periodismo, banco de ahorros, etc.).

Educación general: física, industrial, social, científica, moral.

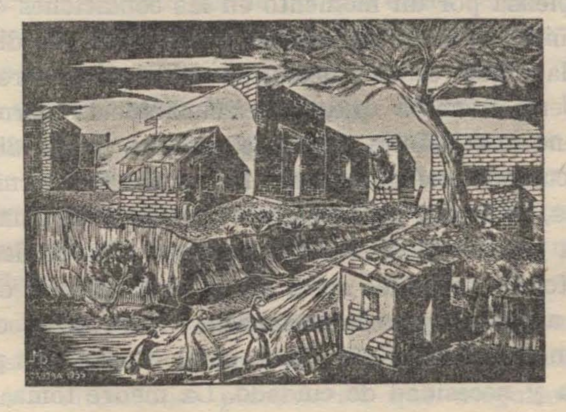
Excursiones a plazas, parques, paseos y pueblos cercanos; implantación de la fiesta mensual; formación de asociaciones post-escolares.

SIGNIFICACIÓN DE UN TITULO Hablar de la "ineficacia" de la escuela no significa, como podría creerse, proclamar su incapacidad de enseñar; tal pretensión sería ridícula, si se tiene en cuenta que los métodos y procedimientos de enseñanza están fundados en experiencias didácticas, universalmente consagradas.

Ineficacia de la escuela, quiere decir, simplemente, incapacidad de ejercer sobre el niño una influencia verdaderamente educadora y que sepa aprovechar los dinamismos psíquicos más profundos de la personalidad infantil.

Hoy, a nadie se le escapa, que, en la organización escolar a base de horarios, programas y lecciones, el *niño* no puede desplegar libremente, las dimensiones psicológicas de su "infantilidad". Por el contrario, dentro de ella, vive acurrucado y *reprimido* un niño que sólo se ofrece *epidérmicamente,* pero que nunca se despliega en la totalidad de sus dimensiones psicológicas. Y bien: mientras el niño no aparezca en la expresión total de su ser (anhelos, deseos, aspiraciones, tendencias) ¿qué es lo que la escuela *educa EN LOS NIÑOS?*

El psicoanálisis y las modernas investigaciones sobre el crecimiento del cuerpo y de la mente, han venido a demostrar que la escuela es ineficaz, en el sentido de que no ejerce acción *caracterológica* y no modifica tampoco las bases somato-psíquicas de la personalidad del hombre, porque éste llega a las puertas de la institución escolar como un producto que lleva impresa, una marca imborrable.



(Grabado)

"Barrancas"
por MANUEL MARTÍNEZ RIADIGOS

IMPORTANCIA DE LOS PRIMEROS AÑOS EN LA ESTRUCTURACIÓN DEL PSIQUISMO

por la Dra. *TELMA RECA ACOSTA*

Conócese la importancia que tienen los años de la niñez en la estructuración de la personalidad. Pero no se piensa, en general, en las experiencias primeras de la vida, a lo largo del primer año, como decisivas para la evolución psíquica. Créese, comunmente, que, en esa época, es el elemento cuidado higiénico, de orden físico, el que tiene influencia omnímoda en el desarrollo. Sin embargo, no es así. Es tan importante la función de los estímulos que promueven el desarrollo psíquico como la de aquéllos de los que depende el físico. Pero hemos llegado a reconocer claramente la acción de los primeros tan solo en los últimos decenios, y a través de los casos patológicos. La falta de estímulos adecuados para promover el desarrollo psíquico determina, en efecto, la aparición de cuadros patológicos de gravedad variable, cuyos caracteres permiten precisar la acción de aquéllos y los resultados de su falta, insuficiencia o alteración.

Si se piensa por un momento en las condiciones de vida del niño pequeñito, en la forma en que transcurren sus días, y en el tipo de cuidado que recibe, y necesita recibir para sobrevivir, compréndese perfectamente que, en circunstancias normales, este cuidado tiene una infinita gama de matices, y que dista mucho de ser un cuidado exclusivamente físico. En la enorme mayoría de los casos, la madre ha deseado a su niño y lo ama. Lo cuida con ternura y solicitud, por esto, y porque lo sabe desamparado por completo. De todos los seres vivos, el hombre es el más desamparado, a quien aguarda la muerte segura si no es cuidado, y el que tiene más larga infancia y, por lo tanto, más prolongada dependencia y necesidad de cuidado. La madre toma al niño en brazos con ternura, lo acaricia, lo tiene en su regazo, lo amamanta, lo besa, le dice palabras en las que vuelca su amor y su

infinito anhelo de protegerlo y hacer su vida cálida y grata. Es decir que todo el cuidado físico, indispensable para la supervivencia, se verifica dentro del marco de una relación personal, que da al niño vivencias de seguridad y de afecto, sobre cuya base se estructura su primera experiencia del mundo, y que constituyen los estímulos para su desarrollo psíquico.

Los estados que experimenta el niño, en relación con la sensación y la satisfacción de sus necesidades fisiológicas, y las vivencias de las situaciones por que pasa, en su contacto con la madre primero, y luego con las personas de su ambiente inmediato, son simultáneamente estados afectivos, de tonalidad diversa. Las necesidades fisiológicas —hambre, sed, reposo, excreción sueño, etc.—, cuando llegan a cierto grado de intensidad, son experimentadas como tensiones, y su alivio ocasiona placer, y da origen a una relación positiva, afectuosa, con la persona que las satisface. A esa satisfacción y estado afectivo placentero acompaña un funcionamiento armonioso de todo el organismo. La actitud de la madre y el modo como ella se comporta con respecto al niño dan matices diferentes a esta situación. La madre tierna y tranquila tiene una actitud muy distinta a la madre inquieta, disgustada, ansiosa, o a aquélla para quien el niño representa un obstáculo, cuya llegada al mundo no ha visto con placer. Se han hecho registros cinematográficos de madres atendiendo a sus hijos y, al pasarlos lentamente, ha podido comprobarse que el total de los movimientos, actitud, postura, etc., de las madres tensas, ansiosas, al tener a los niños en su regazo, se diferencia claramente del de las que están serenas, felices, en tal forma que la experiencia de relación de la madre con el niño difiere francamente, en uno y otro caso. Asimismo, en cárceles donde hay mujeres recluídas con niños lactantes se ha comprobado que, en los días de visita, en los que las madres están emocionalmente perturbadas, los niños presentan, con gran frecuencia, trastornos tales como inquietud general, vómitos, etc., cuyo origen es emocional, y que refleja la alteración correspondiente de las madres.

En conjunto, y esquemáticamente, puede reconocerse tres modalidades o formas de reacción afectiva fundamentales: 1) las ligadas a situaciones placenteras, que aseguran el normal funcionamiento y armonía del desarrollo, tales como la satisfacción de necesidades, la recepción de cuidado y afecto, la recipro-

cidad y respuesta en las manifestaciones de cariño y en las relaciones personales en general, el ejercicio de la actividad que corresponde a la madurez de desarrollo que el niño ha alcanzado, etc.; 2) las ligadas a situaciones que involucran un riesgo o amenaza para la existencia, o para los valores en que el individuo funda su existencia, en condiciones tales que no está preparado para hacerles frente, y que engendran estados más o menos intensos de ansiedad, inseguridad, temor; 3) las ligadas a situaciones en que el individuo se siente coartado o lesionado en su funcionamiento, sus derechos, etc., que configuran toda la gama de reacciones de defensa, agresión, lucha, hostilidad, etc. Así como en los estados placenteros hay un funcionamiento armónico del organismo, en los otros dos grupos de estados hay variaciones que, en caso de persistir y ser acentuadas, engendran alteraciones en la evolución del niño.

Tanto la ansiedad como las reacciones de defensa y lucha son componentes normales de la vida psíquica. Es la intensidad y la frecuencia de las situaciones que las provocan, y su significado particular para el niño, lo que les confiere el carácter de determinantes de alteraciones duraderas y marcadas.

Como en condiciones normales o aproximadamente normales —que son la enorme mayoría— la relación de la madre con el niño en la época inicial de la vida es satisfactoria en el grado necesario para que el niño no experimente ansiedad excesiva y reciba los estímulos indispensables para su desarrollo, solamente ha podido llegar a valorarse de modo adecuado la función que tienen estas experiencias tempranas cuando se ha estudiado la evolución de niños que viven en condiciones netamente distintas a las normales.

Repetidas veces se ha señalado el carácter contradictorio y opuesto de las necesidades de desarrollo del niño. Inerme, desamparado, por una parte, no puede vivir si le falta cuidado y amor. Cualquier defecto o invalidez acentúa esta necesidad. Por otra parte, no puede desarrollarse como persona si no alcanza progresivamente autonomía o individualidad diferenciada, independizándose de este cuidado. Pero, en la primera época de la vida, predomina la necesidad de cuidado y amor. Es la madre o la figura materna, ante todo, quien da al niño, en este momento, la atención, el amor y la seguridad que requiere su desarrollo y quien le protege de la ansiedad. La relación con la madre aparece,

pues, como elemento de capital importancia en la vida del niño, muy en particular del niño pequeño.

Los viejos clínicos de niños señalaron, hace ya muchos años, el efecto de la prolongada internación hospitalaria sobre el niño pequeño, cuando la madre no le acompaña y no recibe cuidado de tipo materno. Designaron como "hospitalismo" esta condición. El niño que la padece, tras haberse recuperado del cuadro patológico que motivó su internación, cesa de aumentar de peso, desmejora, se hace más frágil y susceptible a las enfermedades, vuelve a perder alegría y vitalidad, se torna indiferente ante las personas. Este estado no mejora con medicación. Solamente el contacto y el cuidado de tipo materno cambian rápida y radicalmente al niño. Si se acude a tiempo, el cuadro es reversible. Si no, no lo es. El daño producido resulta irreparable en este último caso, y el desarrollo del niño queda definitivamente comprometido.

Estas observaciones, desestimadas durante cierto tiempo, han vuelto a ser objeto de rigurosa investigación en los últimos años, llegándose a una completa confirmación de ellas.

Entre las investigaciones efectuadas sobre el tema, una, realizada por René Spitz, ha alcanzado singular difusión y comentario, y ha actuado como toque de alarma con respecto a las modificaciones que imprime en el niño la internación en asilos. Spitz determinó el nivel de desarrollo mental de lactantes, viviendo en diferentes condiciones, y estudió su evolución, a lo largo de un período de 6 meses. Hizo para ello dos determinaciones del cociente evolutivo, una al comienzo y otra al final del período indicado. Eligió niños que vivían en su hogar, con sus familias, pertenecientes a los grupos de nivel económico social alto y pobre de la población, niños asilados —huérfanos o no—, que vivían en una institución, y niños hijos de presas, que vivían en la "nursery" de la cárcel. La diferencia entre los dos últimos grupos consistía en que los niños asilados tenían contacto con las personas solamente en el momento en que eran alimentados e higienizados, y este cuidado era puramente automático. El local en que vivían tenía ventanas colocadas en la parte alta de la pared, las camas estaban colocadas una tras otra, y la baranda cubierta con una colcha, de modo que el niño estaba casi todo el día como hundido en una cavidad, sin tener ante sus ojos otra cosa que superficies lisas. Los hijos de presas,

además de tener contacto con sus madres, vivían en una rursery con ventanales bajos que daban a un parque, y dormían en cunas agrupadas de tal manera que se veían unos a otros. Eran numerosos, pues, y de tipo variado, los estímulos que recibían. Mientras los otros tres grupos se desarrollaron a la largo del período indicado, manteniendo su nivel mental normal, el de los niños asilados tuvo un extraordinario descenso: de 100 a 70 de cociente evolutivo, aproximadamente. El destructivo influjo de la separación de la madre y la falta de cuidado materno quedó así demostrado, sin dar lugar a duda alguna.

Cuando el niño no está separado de la madre, pero su relación con ella es insatisfactoria, obsérvanse distintas reacciones y alteraciones, según el carácter de la dificultad y la época en que se produce. Pasamos a analizar algunos aspectos de estos trastornos.

Una mujer de carácter fundamentalmente maternal, afectuoso, puede, en razón de circunstancias transitorias, experimentar, durante un lapso más o menos largo, un estado de ánimo tal, que permanece afectivamente alejada de su hijo, sin sentir rechazo hacia él. Su actitud hacia el niño no trasunta disgusto ni hostilidad, pero su relación con él carece del matiz cálido, la proximidad física y la espontaneidad que normalmente tendría. El niño sufre por esta situación, y su desarrollo experimenta modificaciones.

Recordamos a este propósito dos casos, muy distintos. Una niña de 10 años ons fue traída tiempo ha, al consultorio de hospital por su madre, a quien preocupaba su carácter. Era una niña solitaria, tímida, retraída. No tenía amigas ni era capaz de defenderse. Hablaba muy poco, dentro y fuera de la casa. Aunque su inteligencia parecía normal, su rendimiento escolar era insatisfactorio. La madre, mujer comprensiva y cariñosa, procuraba acercarse y comunicarse con ella, sin conseguirlo. Durante el tratamiento psicoterápico, al que reaccionó favorablemente, mostró la existencia de una profunda e insatisfecha necesidad de afecto, desde la época inicial de su vida. La madre reveló, algunos meses más tarde, que en el momento de nacer la niña, ella pasaba por un período de intensa depresión. Un hijo mayor acababa de morir repentinamente, víctima de un accidente. Al considerar lo mucho que sufría, y lo fácil que es perder a un hijo, decidió cuidar, pero no ligarse profundamente

a la criatura que iba a nacer. Así lo hizo. Recién a los 5 meses la besó por vez primera. Tenía la niña 3 ó 4 años cuando varió realmente su actitud hacia ella, pero ya entonces la hija carecía de la capacidad para relacionarse con las pesonas, que fue el síntoma principal de su trastorno. "Cuando la fui a buscar —dijo la madre, muy sentidamente—, ella no estaba ya".

El otro caso, de alejamiento de la madre, sin malquerencia, que deseo exponer, es el de un niño de 6 años, que llegó a la consulta con un cuadro psiquiátrico muy grave, de franca alienación —psicosis—, desarrollado a lo largo de los últimos años, sin que pudiera establecerse exactamente su comienzo. Los síntomas principales eran: excitabilidad y movilidad exagerada, incoherencia completa, total incapacidad de formar una frase o expresar una idea, repetición como eco de las palabras oídas, falta de uso del pronombre "yo" (hablaba en tercera persona, como una criaturita pequeña), falta de comprensión de la realidad, movimientos inmotivados repetidos siempre de la misma manera. El tratamiento psicoterápico de este niño, muy intensivo, de poco más de un año de duración, condujo a su recuperación, y permitió comprender el proceso. En el momento de la consulta era hijo único. Nada anormal hubo en su vida y en sus relaciones con sus padres hasta el año y medio de edad. Nació en esa época una hermanita, con una grave anomalía cardíaca congénita. Esta criatura vivió muriendo 2 años y medio. Lloraba continuamente, día y noche. Era en extremo difícil alimentarla. Sufrió dos intervenciones quirúrgicas. Desde el momento en que nació, los padres tuvieron que dedicarse casi exclusivamente a su cuidado, y hubo constantemente una atmósfera de grave ansiedad en las casa. El niño fue atendido en lo material, pero quedó casi completamente privado de la normal relación, afectuosa y activa, que tenía con la madre antes de nacer la hermanita. Solamente después del fallecimiento de ésta volvió la madre a acercarse a él. Presentaba ya entonces los síntomas indicados, y fueron inútiles los empeños de la madre para hacerlo variar. Durante el tratamiento, el niño exteriorizó el sentimiento de haber vivido una existencia trastornada por la enfermedad y el llanto de la hermanita, una intensísima hostilidad contra ella, por esta causa, y un profundo anhelo de gozar del amor y los cuidados maternos.

En los dos casos la madre se había distanciado del hijo transitoriamente, sin albergar sentimientos hostiles contra él. Por eso, probablemente, aun en el segundo caso, de marcada gravedad, se obtuvo una amplia recuperarción.

Muy distinto es lo que ocurre cuando la madre alienta sentimientos hostiles, francos o encubiertos, contra el niño. Un hijo puede nacer en momentos en que la madre no lo desea, o en que representa una pesada carga para ella. O, por cualquier otro motivo, puede la madre experimentar un sentimiento adverso hacia él. Muestra su hostilidad de modo directo a veces, tratándolo con despego y con rudeza desde temprano, no prodigándole palabras tiernas sino imprecaciones duras, y no prestándole, en general, atención. En otras ocasiones, enmascara su desvío tras la apariencia de un cuidado minucioso, preciso, que, por falta de real cariño y compresión de las modalidades y necesidades del niño, resulta enfadoso, tiránico y dañoso. En cualquiera de estas circunstancias, el desarrollo del niño sufre perturbaciones, a menudo muy marcadas, en todas sus funciones y en el conjunto de su evolución: es inapetente, vomita, habla mal, tiene una actividad desordenada, no aprende hábitos de limpieza, es agresivo e indisciplinado, y muestra bien a las claras su resentimiento con la madre. Se crean así trastornos del carácter que perduran, y dan nacimiento a personalidades de difícil adaptación.

En conjunto, a medida que aumenta el caudal de observaciones, se advierte con mayor agudeza y precisión la importancia de los primeros años, y de las primeras experiencias de la vida, en la estructuración del psiquismo. El reconocimiento del hecho de que el niño no es, en ningún momento de su vida, un ser meramente "vegetativo", para cuyo desarrollo basta el sustento y el cuidado físico higiénico adecuado, ha inspirado cambios en muchas medidas que habían sido adoptadas teniendo en cuenta tan solo esos aspectos. Se tiende así, por ejemplo, a preferir que la madre tenga al niño recién nacido a su lado, y no que él permanezca en una sala común con otras criaturas, lejos de ella; a facilitar la visita y la estada de la madre en el hospital, acompañando al hijo, en casos necesarios; a dar al lactante internado cuidado de tipo maternal.

El conocimiento de todas estas circunstancias debe inspirar modificaciones substanciales en la asistencia y cuidado de los

niños, sobre todo de aquellos que están internados. Los médicos pediatras así lo reconocen, y profundizan en el estudio del tema, y varían su criterio de organización de los servicios, y las normas de asistencia del niño, de acuerdo a los nuevos conceptos. Hácese preciso que este conocimiento llegue, asimismo, a las instituciones y a los grupos de población que intervienen en la dirección de asilos y establecimientos para menores.



"La Curandera de Guanacache"
por RAMÓN SUBIRATS
(1891 - 1942)

(Carbón 0,62 x 0,33)

LA VIDA POPULAR EN EL TEATRO DE LOPE DE VEGA

por *JOSÉ F. MONTESINOS*

Si Lope debe a las experiencias cortesanas de los años más alocados y dislocados de su juventud las más finas esencias de su arte, sus más solemnes poemas y mil rasgos de las comedias que tan populares son o parecen, la insobornable autenticidad con que recoge y analiza artísticamente el sentir del pueblo le impone la necesidad de no eludir sus deseos, de hablarle aquellas palabras que quiere oir y no sabría pronunciar, o bien las palabras que una tradición milenaria le ha enseñado, las que ya nada ni nadie podrá borrar de su memoria. Pero además Lope se encara en su teatro con un público que es, podría decirse, el pueblo perfecto: un pueblo que no está constituído por una clase determinada de gentes, sino por todas las que llenan la espaciosa y triste España. El público que asiste a los corrales de comedias donde Lope ha de alcanzar sus triunfos, donde tal vez tiene que llorar sus fracasos, es el pueblo porque es toda España: una nación que se sienta ante un escenario para gozar de las peripecias, de los enredos, de los casos maravillosos que el poeta va fingiendo a sus ojos, y al mismo tiempo a gozar de la voluptuosidad más profunda y compleja de sentirse unánime y alegre de su unanimidad.

Desde los comienzos mismos de su carrera dramática, Lope sabe de esta necesidad ineludible: satisfacer la "cólera de un español sentado", esa cólera que no se satisface sino contempla el desarrollo completo de una complicada aventura, si no ve desfilar ante sí "hasta el final Juicio desde el Génesis". Con todo su bagaje de saberes, con todos sus deseos de dar a la comedia nueva las formas monumentales del teatro de la antigüedad, con toda su larga experiencia del verso y de la palabra, Lope se siente hermano de ese español colérico que le aplaude o le silba; tan

identificado con él, que poeta y público llegan a formar, en su sentimiento de las cosas, una misma alma.

El arte al servicio de la vida, el arte ennoblecedor de la vida, debe atenerse ahora a los deseos, a los ideales, a los ensueños de estas muchedumbres vivas que llenan los corrales. El poeta se pone gustoso a su altura y a su alcance. El nuevo teatro español deberá expresar el sueño de la vida que alimentan estos espectadores que constituyen todo el pueblo de España: los humildes menestrales y los caballeros, las damas de guisa y las mozas de barrio, los grandes señores y la "plebe de negro". Esta convicción, nacida de la necesidad de satisfacer al público, le cuesta a Lope una grave renuncia; grave sobre todo para un espíritu como el suyo, educado en las poéticas del Renacimiento. Lope debe renunciar a todo propósito artístico de vigencia universal, según lo que por universalidad se entendía antaño. El poeta, como su público, tiene la conciencia y la voluntad de sus límites. Todas las cosas deberán insertarse en las líneas que les trace la conciencia española, conciencia ética y poética, en la que anima un sentido del heroísmo, un sentido de la aventura y de los valores poéticos de la aventura y del heroísmo que ha ido decantando el lento curso de una dolorosa historia, vivida como la expresión de un doloroso destino. El mismo sentimiento del destino heroico que ha cristalizado en el romancero va a animar ahora la comedia de Lope, heredera de todo el viejo tesoro de las leyendas tradicionales españolas; en ocasiones un viejo romance, viejo de siglos, se hará oir en el escenario en un pasaje dramático como para darle autenticidad. La vieja voz del romance es la única que, en ocaciones, puede expresar lo que toda Castilla ha sentido, sacudida y sobrecogida en algún momento dramático de su historia. De la misma manera que sólo algún cantar de transmisión tradicional sabe decir a veces lo que ha sentido de alegrías y dolores este pueblo que ahora vuelve a escucharlo en conexión con nuevas ensoñaciones, las que dan sentido poético a la vida que actualmente vive, las que sobre la escena transforman, transubstancian, libre de la opresora pesantez de lo vulgar y cotidiano por ministerio de la poesía, este modo de vivir nuestro.

Un cantar, como un romance, puede dictarle una comedia a Lope; a veces el cantar puede limitarse a indicar de un modo vago y misterioso, en cuatro breves versos, una vaga y misteriosa situación dramática, como el del Caballero de Olmedo:

Que de noche lo mataron,
al caballero,
la gala de Medina,
la flor de Olmedo.

Esto basta a Lope para escribir una de las mejores comedias que hayan podido componerse en cualquier literatura. Para que ese milagro fuera posible era menester que Lope tuviera despierto el sentido de lo poético español, que pudiera intentar la empresa de interpretar el cantar; cantar que no era sino un drama comprimido, ciertamente, pero por alusiones a cosas que quedaban fuera de él; caracteres, acción, desarrollo. Una situación dramática quieta y hermética, que ahora, gracias al poder adivinador de Lope, podemos ver ante nuestros ojos. ¿Qué podía ser el drama inspirador de esos cuatro versos sino una nueva lección de esfuerzo, una lección de ética hazañosa, una llamarada de heroísmo puro en medio de los caminos de España, bajo un cielo de estrellas impasibles, operante el destino, que significa en el drama a la vez condenación y estímulo, ruina y gloria? Lope, intérprete del cantar del Caballero, no pretende, como tan a menudo suelen los poetas modernos que continúan o transforman viejas leyendas, esclarecer los datos legendarios traduciéndolos a idioma distinto de aquél en que fueron escritos. Lope sabe que la misteriosa historia del Caballero no puede tener sentido poético si no se la mira desde la misma perspectiva del cantar, que nada podría decir que contradijera la ética popular del esfuerzo puro, única justificación de las vidas que merecen ser recordadas.

Si a menudo en las comedias que Lope dedicó al regalo de la sociedad más distinguida de su tiempo —comedias para "ingenios y señores"— sorprendemos actitudes que sólo experiencias esteticistas y narcisistas de su juventud pueden explicarnos, en general el sentido heroico de su teatro tiene honda raigambre en esa conciencia nacional española formada en largos siglos de contemplación legenraria. Lope tiene siempre muy clara noción de ello, y, como un romántico, él también presupone la existencia de un alma popular, autora colectiva de la poesía tradicional española. También él tuvo su teoría de la formación de los romances, nacidos, como dijo en una ocasión, "al sembrar los trigos". Profunda coherencia tiene esta teoría con la significación de la comedia española y con las prácticas del dramaturgo. De la angostura de lo cotidiano escapa este sentido popular de lo heroico;

de la pesadumbre de la vida que hay que arrastrar un día tras otro, igual siempre, y de sus diarios afanes, se arranca el ensueño heroico para emprender su vuelo hacia lo maravilloso, a donde quiera que es posible todo lo que no es probable. Pero este carro que arrastra al poeta tiene, como el carro platónico, dos caballos de muy distinta índole. Las cuitas de la vigilia persiguen incesantemente al ensueño, lo hostigan, lo ironizan, tiran de él para impedir su evasión. Cuando la comedia de Lope es cómica, de aquí emana su comicidad. Podría decirse que los perfiles cómicos de la comedia de Lope son la amarga venganza que del afán noble toma el afán vulgar; hay en todo ello algo semejante a lo que más tarde había de ser la ironía romántica.

No es infrecuente que los géneros literarios más populares se valgan de figuraciones aristocráticas para encarnar ideales éticos. En la España del siglo XVII, por imposición de la misma estructura social del país, fué necesario que los viejos exponentes de virtudes y vicios, tendencias e ideales coincidieran absolutamente con las clases de la sociedad. Pero si las figuras que Lope llamó "del donaire", los graciosos, los que deben prestar su comicidad a la comedia, se reclutan entre lacayos y gorrones, y en general, gentes de escaleras abajo, Lope y los demás poetas cómicos de nuestra literatura no se olvidan de poner en claro en todos los momentos qué es lo que hace ridículas esas figuras. Lo son en contraste con otros personajes graves que representan otra moral de la que aquéllas profesan, y la representan por comportarse con arreglo a los imperativos del alma noble. Es siempre ésta de Lope una comicidad de contraste. Un gracioso es gracioso por lo que tiene de antiheroico, y es así porque carece de nobleza. Es gracioso porque no atiende a más solicitaciones que las de la carne, porque no vive más que por los sentidos, porque sólo piensa en comer y beber, porque tiene la alegría del animal sano, porque es medroso, porque no gusta de más músicas que el son de los doblones y de las cantimploras, tal vez también el de los chapines; porque no valora las cosas sino por las ventajas que inmediatamente puedan reportarle, y así, en él, alardear de cristiano viejo sólo significa que gusta desatentadamente de los torreznos y del buen vino. Este tipo humano que Lope abandona a nuestra risa, desconoce el amor, si el amor es una pasión tormentosa, enloquecedora —que así lo concebía Lope— y no un gozoso desfogue de vitalidad. Desconocía las virtudes nobles

igualmente: ni la amistad en grado heroico —la amistad de sacrificio— ni la fidelidad, ni la continencia ni el culto del esfuerzo podían arrancarle otra cosa que tibias admiraciones, nunca propósitos de emulación. No le era ajeno nada humano, siempre que por humanidad se entendiese la flojedad, el abandono al apetito, un pronto ceder a cualquier solicitación vil, el hurtarse a la ley o a la norma, en lo ético o en lo social. La comicidad en la comedia se origina en la incapacidad para el ensueño, en la carencia del sentido de la aventura. Y he aquí cómo esta comedia clásica nuestra, que dió expresión a todo lo que España creyó ser, a todo lo que quiso ser, y que se informó en el heroísmo legendario tradicional, alumbra en lo antiheroico, en lo rastreramente humano, en la afirmación de la vulgaridad y en la negación del esfuerzo, las fuentes de la risa. Pero no sin plantearnos un problema que dejó sin resolver y que ahora, como siempre, es el problema central de la obra de Lope de Vega— y de España. Este espíritu de lo vulgar, carnal y pedestre es, sin embargo, el espíritu práctico. Esta figura del donaire que nos divierte de mil modos tiene una superioridad sobre los héroes; sobre estos héroes de la comedia que viven en la exaltación de la vida y por ella. En la comedia, la nobleza es el espíritu, pero el espíritu, perdido en la contemplación de sus ideales, ocupado en la tarea de urdir con sutiles hilos de realidad un maravilloso tejido de ensueños, reside en un plano utópico donde imagina los rasgos que su voluntad ha de imponer a la vida cotidiana. El personaje que se le subordina es el encargado de tender puentes entre la vida y el sueño. ¿Cómo resolver el conflicto en que viven? Lope nos ha hecho sentir en *La Dorotea* los peligros de un falso idealismo, y cómo ese perderse el espíritu en la pura ensoñación puede no estar justificado siquiera por un auténtico querer heroico. Pero esta tardía confesión del viejo y desilusionado poeta, confesión de faltas propias y de los pecados de toda su generación, no alcanza a la totalidad de su obra dramática; no podemos referirla a los grandes ejemplares del puro esfuerzo que en la comedia encarnaron. Lope, el intérprete más agudo y fiel del espíritu de España, nos plantea en su teatro innumerable este angustioso tema de meditación: el de las tendencias divergentes del alma española, su carnalidad y este sentido del heroísmo que es sumisión al destino, cumplimiento del destino adverso sin protesta, sin que ni la voluntad de subsistir tuerza los caminos de Dios. Melancólica actitud la de estas

gentes a las que rige la fatalidad superiores e inferiores a las humildes o ridículas figuras del donaire y para las que su nobleza significa la ruina. Así este grande y desventurado Caballero de Olmedo, gran símbolo de la mejor mentalidad española, impávido ante la muerte que su afán hazañoso le depara en el camino solitario, entre presagios y prodigios, bajo unas impasibles estrellas.

De "Estudios sobre LOPE", Edición El Colegio de México.



(Aguafuerte 0,48 x 0,40)

"La Espera"
por RAÚL L. ORLIAC

SAN MARTÍN PRECURSOR DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA DE AMÉRICA [1]

por *ALBERTO PALCOS*

Dominan la vida de San Martín dos sublimes pasiones: la de la libertad de los pueblos, la de la independencia de las naciones.

A ellas se asocia una tercera, a la cual debemos darle, la categoría que le corresponde: la pasión por la cultura. La cultura es una fuerza eminentemente libertadora cuando se muestra fiel a su genuina índole.

Sin ella no se afirma plenamente, en ninguna parte, el imperio de la libertad civil y política y la independencia económica y espiritual de los países.

Es interesante rastrear en la vida de nuestro héroe máximo las raíces escondidas de esas santas pasiones. Los psicólogos y los educadores destacan la influencia que tienen en el futuro del hombre las impresiones de la niñez, incluso las subconscientes. Y bien: San Martín nace en un rincón de nuestro territorio intensamente sacudido por las correrías de los filibusteros lusitanos. Es aquél un campo de peleas constantes entre españoles y portugueses, ambiciosos éstos de apoderarse de esa zona. El niño es engendrado en esa atmósfera bélica, dentro de la cual todos los habitantes especialmente las madres, sueñan con el héroe que, de una vez por todas, las liberte de esa preocupación obsesionante y liberte a la castigada región de los ataques enemigos. En Misiones — rasgo llamativo — nacen las dos espadas brillantes de esa generación, San Martín y Alvear. Ambas vendrán de Europa, en el mismo barco, a ofrecer sus servicios a la causa de la libertad y de la independencia americana. San Martín emancipará a tres naciones del continente. Alvear mandará el ejército que se cubrirá de gloria en Ituzaingó y libertará a estas tierras de las pretensiones portuguesas — heredadas por el Brasil en la época de la monarquía — de extender su dominación hasta el Plata.

---

(1) Disertación pronunciada en el Salón de Actos de la Facultad de Derecho, bajo el patrocinio de la Dirección General de Información Educativa y Cultura del Consejo Nacional de Educación.

Misiones ejerce sobre ellos, a pesar de haber vivido en su ámbito durante un corto lapso, una fuerte y misteriosa influencia telúrica.

Apenas le encargan la formación del Regimiento de Granaderos a Caballo, San Martín solicita — según tuvimos oportunidad de documentarlo — que una representación de la vigorosa juventud de Misiones esté siempre presente en ese cuerpo llamado a cubrirse de laureles en una inmensa extensión del continente, como si anhelara, a todas horas y en todas partes, respirar el perfume de las selvas nativas, representadas por esos muchachotes, rudos como los árboles de aquellas comarcas de leyenda.

La vocación de San Martín por la carrera de las armas es innata. La lleva en la sangre. La fortalece el ejemplo paterno y la emulación con los hermanos. En la escuela porteña donde inicia estudios, siendo un niño vivaz, gracioso, de inmensa simpatía, se complace en jugar a los soldados con sus compañeritos. A los bandos en lucha los denomina Guaraníes y Cartagineses. El de los Guaraníes sustituye al clásico de Romanos, y esto demuestra cómo aprecia a los indios y porque reirá en su interior cuando sus enemigos, en la creencia de que lo hieren, lo llaman Indio. Esta ausencia de prejuicios étnicos allanará su evolución ulterior hacia las ideas de corte revolucionario y democrático.

La duración de los estudios realizados en nuestro territorio y los del Seminario de Nobles de Madrid no parece exceder de los tres años, bien poco, por cierto. Juan María Gutiérrez consigna el siguiente precioso comentario de un condiscípulo del niño José en los bancos escolares porteños: "San Martín estaba destinado a ser un grande hombre: en la escuela era un niño muy notable, y si hubiese muerto sin alcanzar a ilustrar su nombre, yo me habría acordado de él siempre". Esa precocidad debe haberse mantenido en España, bajo el acicate del trasplante al nuevo medio, la emulación con niños y adolescentes de la metrópoli y de América y la necesidad de compensar con los propios méritos la desigualdad de los abolengos y las fortunas, circunstancias que en un Seminario de Nobles tienen importancia. En ese ambiente el chico despierto debe reunir observaciones curiosas y poner en acción esa perspicacia que acreditará a lo largo de su vida y lo conducirá a ser un auténtico precursor del avezado manejo del arma psicológica, la cual tiene hoy en día tanto auge y, él la empleó con espléndidos resultados, en la formación del Ejército de los Andes y en las

campañas de Chile y el Perú. El arma psicológica diestramente usada — como la usó San Martín — abrevia la labor de las otras y economiza muchas vidas. Gracias a ella toma posesión espiritual del Perú antes de tomarla en los hechos y, sin librar batalla alguna, Lima cae en sus manos como una fruta madura. San Martín eleva al arma psicológica a la dignidad de un arma clásica. Este mérito, a nuestro parecer, equivale de suyo a una victoria excepcional, a Chacabuco o Maipú.

El Seminario le da el primer impulso en el campo de la ilustración. A los once años, mientras sus camaradas siguen en el establecimiento o se divierten a sus anchas, él pierde el contacto directo con escuelas y colegios. Inicia su carrera militar, repleta de episodios bélicos,pero no se despide del afán de cultivar su espíritu. Adquirirá extenso conocimientos,, se expresará en varios idiomas, leerá infatigablemente. Escribirá cartas, proclamas e informes de mucho vigor expresivo, concisos, elocuentes, cuyos pensamientos se graban en la memoria y hacen época. Esos escritos, desprovisto de pretensiones literarias, traducen el temperamento de un hombre, que respira y palpita. Y como éste es excelso, sus cuartillas adquieren jerarquía.

San Martín, conviene destacarlo, es el Cervantes de la espada, el Quijote de los Libertadores. El forjador de la independencia de tres naciones empezó por forjarse a sí mismo de pies a cabeza: es el padre y la madre de su propia educación y cultura. Por eso supo aquilatarlas en su inmenso valor. Se ilustra personalmente en el curso de una existencia agitada, en medio de los diarios trajines de los cuarteles y en las pausas entre guerra y guerra. Tan hercúleo esfuerzo preserva mejor la autenticidad de su ser. Recibe desde afuera la menor ayuda posible: este rasgo lo singulariza.

A través de su biblioteca cabe advertir al militar de alta preparación, informado en todos los detalles concernientes al arte de la guerra, interesado sobremanera en el examen de las campañas de Federico II y Napoleón, y en adquirir una vasta cultura. La mayoría de las obras que lee son francesas. Muchas analizan hasta el pormenor los episodios de la Revolución de 1789. Los filósofos y pensadores del siglo XVIII le atraen y entretienen. Mucho le interesan Voltaire, Rousseau, Diderot, Montesquieu y la difundida *Historia Filosófica y Política* de Raynal;posee, además, Los Prinpios de la Filosofía del iniciador de lo filosofía moderna, Descartes, como también escritos del abate Gassendi, el renovador del ato-

mismo en el plano filosófico. Asimismo, pasea su mirada a través de los cinco tomos de las Memorias del *Jacobinismo* y lo inflaman las arengas de Mirabeau. Una obra en 16 volúmenes lo pone en contacto con la historia de Inglaterra. El estudio del pasado de esas dos grandes naciones europeas le permite extraer conclusiones originales. Así en la carta a Tomás Guido, de mayo de 1816, en la cual le expone su magnífico plan de emancipación americana, se leen estas sugestivas reflexiones: " Hasta aquí llega mi plan. Ojalá tuviesemos un Cromwell o un Robespierre que lo realizase, y a costa de algunos diese la libertad y esplendor de que es tan fácil nuestro suelo". Aunque sea discutible la tesis de que Cromwell y Robespierre hayan sido auténticos paladines de la libertad, esta admiración por el primero de los nombrados nos explica por que se proclama *Protector del Perú*, como Cromwell se tituló de Inglaterra. De cualquier manera resalta lo siguiente: su ideología política ha sido amasada con fermentos filosóficos y sociológicos de procedencia inglesa y muy particuarmente francesa, amén de los emanados de la antigüedad clásica, como lo atestiguan la presencia en su biblioteca de las obras de Salustio y de Cicerón y, especialmente de las *Vidas Paralelas* de Plutarco, el que será a su vez un varón digno de ese estupendo suscitador de hombres insignes y al cual sus *Hermanos* de la *Logia Lautaro* llamarán Arístides. De tal suerte, descubre la afinidad profunda de su espíritu y el remoto antecedente y el modelo de su ingente abnegación. Así como Arístides renunció e hizo renunciar a otros generales a la jefatura del ejército griego a objeto de asegurar la dirección permanente de Milcíades en la Batalla de Maratón, San Martín se inmola en Guayaquil a favor de Bolivar para asegurar la libertad y la independencia de la América del Sur. Una de las virtudes que honran a nuestro prócer es haber sabido sacar conclusiones morales y políticas de la historia y haberse templado en ese como efluvio de grandeza proveniente de la antigüedad heroica y sabia. Por esto da aquel paso excepcional. Y por esto se destierra voluntariamente durante el resto de su vida sin esperar el decreto de ostracismo que pesó sobre su modelo helénico y que pesará en nuestra América sobre la mayoría de sus patriarcas. En los anaqueles de su biblioteca figuraba un libro cuyo solo título le venía como de perlas para definirlo: *Amigo de los Hombres*. ¿Quién es o ha sido más amigo de los hombres que él? Donde los haya encontrarán en San Martín a un camarada.

En literatura le seducen los autores épicos, principiando por el padre del género, Homero, cuya *Ilíada* guarda, y siguiendo con la *Jerusalén Libertada* de Tasso. Le deleitan los clásicos españoles: Cervantes,Calderón de la Barca y Quevedo. Mente desprejuiciada, amplia, le cautivan las páginas debidas a ciertas sutiles escritoras francesas, aparte de las cartas de Abelardo a Eloísa, tan sugerentes en su biblioteca como el *Werther* de Goethe en la de Napoleón. Completa a esa librería —cuya nómina ha publicado José Pacífico Otero y comentado el Coronel Raúl Aguirre Molina— un conjunto de libros prácticos, amenos o instructivos de mecánica, agricultura, artes y oficios, química, geografía e historia. Es la suya, en efecto, la biblioteca de un hombre amigo del hombre y a quién —conforme al apotegma antiguo— nada humano le es ajeno.

Los autodidactos San Martín y Sarmiento son los que mejor comprenden en nuestro país con Rivadavia— que en cierta manera también lo es—, la conveniencia de *educar al Soberano*. De aquí que, mientras el gran capitán forma en Mendoza el ejército inmortal, no descuida ningún renglón capaz de contribuir al progreso de la provincia. Crea escuelas y estimula al magisterio. Pero su obra capital en la materia la constituye el *Colegio de la Santísima Trinidad*, proyectado por el canónigo don José Lorenzo Güiraldes. San Martín le comunica decisivo impulso.

El presbítero Cabral dona la manzana donde se levantará ese benemérito establecimiento, espacioso y moderno, costeado por diversos legados. Contará con aulas higiénicas y bien ventiladas como para dar albergue a una crecida población escolar, canchas de pelota, salas de billar, jardín y huerta. San Martín abriga la plena convicción de que las consignas de Mayo y las nuevas orientaciones y métodos pedagógicos deben entrar en escuelas, colegios y universidades para cimentar sólida y perdurablemente la obra de la Revolución. Con esa idea céntrica de guía y con la mira de transformar al colegio de la *Santísima Trinidad* en foco de ilustración nacional, ofrece su dirección al prestigioso Deán Diego Estanislao Zabaleta. San Martín le observa amistosamente en una misiva: "Ningún hombre nacido en nuestra tierra debe tener a menos, o creer que hace sacrificios, viniendo a esta ciudad excelente a fundar los estudios hasta que ellos puedan marchar por sí solos, bajo la dirección de otros directores que se formen". Zabaleta acepta en principio; entretanto, Güiraldes, desempeña interina-

mente la dirección. Un cuerpo de profesores competentes imparte la enseñanza del latín, matemáticas, astronomía, física, derecho, dibujo y filosofía. La cátedra de matemáticas está a cargo del padre Espinosa, la cual pasa luego a manos del sabio francés Lozier, iniciador de la enseñanza teórica y práctica de la física experimental y de la astronomía. Güiraldes orienta la cátedra de filosofía en el sensualismo de Condillac; a fines de 1821 lo reemplaza el lúcido pensador, vate y músico puntano Juan Crisóstomo Lafinur, ídolo de la juventud y fervoroso adalid de la *ideología*, continuadora y heredera del iluminismo, doctrina inspiradora de la Revolución Francesa y de las de América. Lafinur choca en Mendoza —como chocó antes en Buenos Aires— con los apóstoles de las ideas coloniales aún no extinguidas. Y como Güiraldes lo acompaña en su cruzada, ambos son expulsados del colegio en julio de 1822. Contra tamaño desafuero protestan enérgicamente las autoridades, el pueblo y la muchachada estudiosa. Consiguen la inmediata reposición de esos dos cruzados de la filosofía renovadora. Con todo, vuelve a arreciar la reacción y el joven Lafinur sale desterrado primero a San Juan y luego a Chile.

Inaugura el colegio, en noviembre de 1817, el sucesor de San Martín en el gobierno de Mendoza, General Toribio de Luzuriaga, quien vierte en ese acto pensamientos conceptuosos. "Por fortuna —expresa— no tendréis ya que buscar el tesoro de las letras a la distancia". Ilustrados en ellas, en las ciencias y en la filosofía "labraréis vuestra felicidad y abriréis las puertas de la abundancia, poder, valor, heroísmo y cuanto puede sublimar al hombre sobre los demás seres". Y prosigue: "El templo de Minerva se abre ya para todos sin exclusión. Forman la felicidad de un Estado el hombre de armas y letras, el hombre de gobierno, el hombre de religión y el de agricultura, artes y ciencias. La instrucción científica no es tan sólo adorno, mas también prenda necesaria al militar. El general empuña la espada más para mandar que para pelear con ella. Esto es efecto de la fuerza, y aquéllo de la instrucción mental. Julio César no debió menos a su espada que a su pluma. Ésta y aquélla, juntas, lo hicieron ilustre y perfecto general". Y de su parte el cabildo expresa: "Si el guerrero ha sido instrumento necesario para salvar la nación en las crisis peligrosas, el sabio debe serlo para constituírla estable y brillante en las delicias de la tranquilidad. Demos a la patria hombres

útiles en todos los ramos y su prosperidad será indudable y permanente".

Esta institución se desarrolla excelentemente durante varios años, declina más tarde y es reconstituída en 1825. San Martín y Godoy Cruz consiguen la inscripción de sus egresados en las universidades del país y de Chile, sin ser sometidos a pruebas de suficiencia. El *Colegio de la Santísima Trinidad* constituye un título de gloria del Capitán de los Andes. Sabe librar y ganar batallas en los campos fecundos de la cultura con la misma pericia que en el militar.

Tiene, asimismo, el derecho a ser proclamado el más conspicuo propulsor de las bibliotecas públicas hasta la aparición de Sarmiento. Dos bibliotecas nacionales —las de Santiago de Chile y las de Lima— y una provincial, la de Mendoza, le reconocen por fundador. La primera se crea como consecuencia de las sugestiones suyas, de marzo de 1817, dando ese destino a los diez mil pesos oro que le vota el Cabildo santiaguino: "La ilustración y el fomento de las letras — se lee en su respuesta— es la llave maestra que abre las puertas de la abundancia y hace felices a los pueblos". "Yo deseo —dice a continuación— que todos se ilustren en los sagrados libros que forman la esencia de los hombres libres". En agosto de 1818 O'Higgins dicta el decreto correspondiente.

A fines de agosto de 1821 San Martín, en decreto refrendado por el ministro Juan García del Río, funda la Biblioteca de Lima, sobre la base del regalo de la propia y de obras de otras procedencias: de la suya los organizadores escogen 439 volúmenes. Un buen reglamento del año siguiente rige el funcionamiento de la institución, a la cual se le provee de fondos que aseguran su vida. Con la asistencia en pleno de las altas autoridades de la Nación, San Martín la libra al servicio público en septiembre de 1822, como si estuviera convencido de que ninguna inauguración debe sobrepasar en importancia a las de las instituciones de cultura. Los conceptos del decreto de fundación trasuntan el inmenso valor que acuerda a la filosofía, como rectora intelectual de los pueblos ilustrados, y el corte iluminista de la que profesa, templada éticamente por el estoicismo. Con la ilustración— dice— "triunfan las leyes y la tolerancia y empuña el cetro la filosofía, principio de toda libertad, consoladora de todos los males y origen de todas las acciones nobles". "Los días de estreno de los establecimientos

de ilustración— reza el decreto de inauguración—, son tan luctuosos para los tiranos como plausibles a los amantes de la libertad". He aquí la lacónica y sustanciosa alocución del día de la apertura:

Señores: "La Biblioteca es destinada a la ilustración universal, más poderosa que nuestros ejércitos para sostener la independencia.

Los cuerpos literarios deben fomentar aquéllas, concurriendo sus individuos a la lectura de los libros para estimular a lo general del pueblo a gustar las delicias del estudio. Yo espero que así sucederá; y que este establecimiento, fruto de los desvelos del Gobierno, será frecuentado por los amantes de las letras y de su Patria".

Quiere que las personas ilustradas den el ejemplo al pueblo y difundan el hábito a la lectura y del estudio. Leer y estudiar son para él supremos goces del espíritu. Los fomenta, y robando horas al descanso, los practica desde los años mozos. San Martín —informa una crónica de la época—, se retira de la ceremonia "después de haber recibido los homenajes de las musas que coronaron de guirnaldas al vencedor en Chile, al político y al filósofo en el Perú". Le agrada ostensiblemente la calificación de *filósofo*, en el sentido del hombre que vive los preceptos normativos de su existencia. De cuando en cuando, los fija en bellos apotegmas: son como fragmentos de ese monumento moral en el cual se sintetiza la pirámide de su vida.

Despojado de todo mando militar o político, funda en 1823, la Biblioteca de Mendoza. Le dona varios centenares de volúmenes —los no incorporados a la de Lima— y algún dinero. Posee el secreto de infundir vida a las instituciones que crea; nunca quedan en el papel. A más de siglo y cuarto de fundadas persisten las tres bibliotecas; dos de ellas son las más importantes de sus respectivas naciones; y esto a despecho del siniestro que consumió a la de Lima, reconstruída inmediatamente sobre los fundamentos de la librería de otro militar argentino.

X X X

Incrementa en el Perú el sistema de educación primaria. Emplea el tipo de enseñanza rápida y mínimo costo ideado por el maestro cuáquero inglés don José Lancaster a principios de siglo: los alumnos más aplicados repiten a sus camaradas las enseñanzas del preceptor; de tal guisa, un solo maestro imparte educación

a quinientos o mil alumnos. Es un sistema calculado para redimir sumariamente de la ignorancia a multitud de párvulos, gastando poco. Sólo es apropiado en los tramos iniciales de la educación popular de un país, cuando todo está por hacerse, y lo urgente consiste en desparramar el alfabeto. La enseñanza se limita a nociones demasiado elementales de lectura, escritura, aritmética, y muy poco más. El sistema recibe en América una cálida acogida. Lancaster es saludado cual un benefactor de la humanidad. Personalmente lo propaga en los Estados Unidos; Bolivar lo llama a Colombia. En la Argentina lo hace difundir Rivadavia. El misionero inglés Diego Thompson —que tiene igualmente la pasión de generalizar el conocimiento de la Biblia— lo pregona personalmente a través de nuestro país, el Uruguay, Chile, Ecuador, Colombia, México y naciones de las Antillas. San Martín lo convida a venir a Lima, donde lo recibe muy afectuosamente. Nuestro prócer crea entonces la *Escuela Normal de Enseñanza Mutua* y, poco después, Thompson ensaya el método en el *Colegio de Santo Tomás*, ante un público calificado, en el cual figuran el rector de la Universidad de San Marcos, Directores de Colegios, Miembros del Poder Judicial, los de la Sociedad Patriótica y todos los preceptores de la ciudad. "San Martín, relata Thompson, es hombre inteligente y liberal. Tiene grandes deseos de fomentar la instrucción en Sud América y vive exento de aquellas preocupaciones que traban el progreso".

Desafía en Lima la grita de poderosos intereses económicos y prescinde de aquellas instrucciones del Senado Chileno a las cuales no les diera curso el buen juicio de O'Higgins y decreta la libertad de los hijos de esclavos nacidos a partir del día de la proclamación de la Independencia del Perú. Resuelve entonces que los amos provean a los gastos de crianza y educación de los hijos de esclavos, como el de su adoctrinamiento en la religión y el de los rudimentos de algún ejercicio industrial a los libertos, para que puedan "subsistir independientemente y ser útiles a la comunidad". Y sí aboga por la educación de los descendientes de esclavos. ¡Cómo se asombraría que a más de un siglo y cuarto no hayan sido redimidos del pesado yugo de la ignorancia en América y en toda la redondez de la tierra millones y millones de hombres libres!

San Martín decreta, en octubre de 1821, la abolición para siempre de la pena de azotes, en sus distintas formas; en las es-

cuelas sembraban el terror entre los niños. Las penas aflictivas— observa en ese documento— "lejos de corregir al que las sufre, le endurecen en el crimen, haciíndole perder todo pudor, y aun la estimación de sí mismo". Y llega a considerar "como enemigo de la Patria", y en consecuencia será "castigado severamente el juez, maestro de escuela o cualquier otro individuo que aplique semejante castigo a una persona libre". Tampoco podrá un amo azotar a un esclavo sin intervención del Comisario de barrio o del Juez Territorial.

Se dispone a levantar el decaído nivel del teatro. Lo reputa escuela de educación pública y "establecimiento moral y político de la mayor utilidad". Lima, lo nota, debe disponer de un teatro permanente. Llama a los actores, colocados al margen de la sociedad durante la era colonial, al desempeño de empleos "según la regularidad de sus costumbres y a proporción de los talentos que posean". Serán separados de ellos únicamente quienes degraden la profesión con sus vicios. El Libertador no escarnece ninguna actividad legítima. Las adecenta cuando hace falta y les asigna el sitio que les correponde en el cuadro de la sociedad. Este autoeducador es un formidable educador de pueblos.

Llama la atención sus resoluciones de persecución del juego y la de fines de 1821 en cuyo texto resplandece la límpida y humana sensibilidad que aspira a desenvolver en el sexo femenino. Limita los lutos a los grados más próximos de consanguinidad y afinidad, prohibe el uso de cortinas negras y de todo aparato lúgubre, no sólo como contrario a la economía de los hogares, sino "como cruel a la vista de las almas sensibles e inútil para los que no lo son". Esos colores, huelga mentarlo, daña a su sensibilidad estética, al dibujante y al pintor que lleva consigo y al enamorado de la luz del sol y de la movilidad y de los cambiantes juegos de los colores del mar.

Su sensibilidad se mostró también herida por el mal trato que se daba a los delincuentes en las cárceles mendocinas y limeñas: en marzo de 1816, apenas se entera de que los presos de la primera sólo comen una vez por día, oficia al ayuntamiento para que se les suministre cena, pues "aquel escaso alimento no puede conservar a unos hombres que no dejan de serlo por considerárseles delincuentes". "Las cárceles —continúa— no son un castigo, sino el depósito que asegura al que debe recibirlo".Menciona luego el admirable régimen carcelario de las naciones cultas y conclu-

ye: "conozca el mundo, que el genio americano abjura, con horror los crueles hábitos de sus antiguos opresores y que el nuevo aire de libertad que empieza a respirarse extiende su benigno influjo a todas las clases del Estado". En Lima asegura un trato humanitario a los presos de las cárceles, ordena la demolición de los calabozos subterráneos llamados "infiernillos" donde los presos eran vejados con refinada perfidia y estampa, en el reglamento de *Cárceles*, de marzo de 1822, las disposiciones más avanzadas en punto a tratamiento de los detenidos.

En consonancia con esas ideas renovadoras consagra, en octubre de 1821, la libertad de imprenta. Este "arte libertador" —apunta en sus considerandos— ha realizado en el orbe social una revolución benéfica, acrecentado la civilización de los pueblos y "reformado muchos y graves abusos e influído asombrosamente en el destino mismo de las naciones y los gobiernos". Los abusos contra esa libertad serán ventilados ante la junta de la libertad de imprenta. Los detractores se ensañarán con San Martín especialmente al dejar el Gobierno del Perú, pero tendrá él el incomparable consuelo de verse defendido desinteresada y espontáneamente por sus admiradores.

El hondo respeto de San Martín por la opinión pública se refleja en sus procedimientos, lentos aparentemente y cautelosos, con que determina la mutación de la peruana, pues todavía muchos criollos se sienten identificados con las instituciones peninsulares. Aman la vida señorial de palacios y salones, las riquezas, el boato y las alegrías de la pasada era, el picante misterio de las *tapadas*, las espaciosas mansiones de artísticos balcones volados, las bellas iglesias realzadas estéticamente por atrayentes pinacotecas y su antigua Universidad. Nuestro compatriota, sin demostrar prisa, precipita el cambio radical. Las declaraciones que le formula al capitán inglés Basil Hall en la rada del Callao revelan su sagacidad política y la hondura de sus sentimientos democráticos, y, a la par, constituyen un paradigma del empleo del arma psicológica. "Es una guerra enteramente de opinión," le explica. "No busco gloria militar, no ambiciono el título de conquistador del Perú, quiero solamente librarlo de la opresión." "¿De qué me serviría Lima si sus habitantes fueran hostiles en opinión política?" "¿Cómo podría progresar la causa indipendiente si yo tomase Lima militarmente y aun el país entero?". "No quiere —agrega— dar un solo paso más allá de la marcha

progresiva de la opinión pública". "Día a día gana nuevos aliados en el corazón del pueblo". "En el *punto secundario* de la fuerza militar" es igualmente feliz, aumenta sus fuerzas mientras las realistas sufren deserciones y escasez. "El país ahora se ha dado cuenta de su propio interés, y es razonable que los habitantes tengan los medios de expresar lo que piensan". "La opinión pública es máquina recién introducida en este país; los españoles, incapaces de dirigirla, han prohibido su uso: pero ahora experimentarán su fuerza e importancia". Coloca, pues, en primer término, a la opinión pública y en plano secundario a la fuerza militar, ya que ésta no podría hacer nada de provecho si la primera no la cobija: verdad de a puño confirmada merced a las amargas experiencias de las expediciones libertadoras al Paraguay y al Alto Perú. En naciones de estructura democrática fuera nefasto error establecer el divorcio entre las fuerzas armadas y la opinión pública; es donde deben ir más unidas. Las fuerzas armadas deben ser los celosos guardianes de la libre expresión de esa opinión. Son carne de su carne y sangre de su sangre. Así lo comprende maravillosamente nuestro Gran Capitán.

Él es un abanderado de la causa de la educación y de la cultura. Hasta en documentos que no se relacionan directamente con ellas busca la manera de traerlas a colación y ubicarlas en primer plano. De tal suerte, en los considerandos del decreto de fundación de la Sociedad Patriótica de Lima —a cuyo cuidado corre discutir "todas las cuestiones que tengan un influjo directo o indirecto sobre el bien público"— estampa aquella vigorosa sentencia: *"La instrucción pública es la primera necesidad de las sociedades. El gobierno que no las fomenta comete un crimen que la más distante posteridad tiene derecho a vengar, maldiciendo su memoria".* Denuncia ese atentado en términos que anticipan a los de Sarmiento: "La ignorancia general en que el gobierno español ha mantenido a la América, ha sido un tremendo acto de tiranía que exige todo el poder actual de la filosofía en el mundo, para obligar a los americanos a no ver con ojos de furor a los que no han sido autores y cómplices en un delito que ataca los intereses de toda la familia humana".

El fomento de la cultura y la civilización es pues, para el prócer, una empresa enorme: interesa a la totalidad del género humano al que se ofende grandemente en caso contrario e invoca al poder serenador de la filosofía para contenerse frente a la

iniquidad que implica oponerse o desnaturalizar su avance. Aprecia destacadamente el sello ético de la cultura y la civilización, como fortificantes de la virtud, fundamento, según el aserto de Montesquieu, del sistema democrático. Los patriarcas de éste se atienen a las enseñanzas de los libros sagrados y de las más hermosas épocas de la Grecia y la Roma antiguas. En ese clima edificante brota el tranquilo apostolado de Washington, el temple heroico de Bolivar y la ilimitada abnegación de San Martín.

Nuestro héroe máximo siente intensamente su responsabilidad ante la historia y sujeta su conducta a principios y normas transparentes. He aquí las principales: asegurar la independencia de cada nación y respetar escrupulosamente su soberanía; consolidar el imperio de la libertad, considerar, dentro de cada nación, sagrada a la personalidad humana; afirmar las libertades individuales y sociales; acatar la ley, no lesionar jamás a la equidad y a la justicia. Imprimir a los gobiernos orientaciones civilistas de honda raigambre democrática; mantener a las fuerzas armadas en la órbita de sus funciones específicas; preservarlas de intervenir en contiendas civiles; educarlas en la religión del deber y del servicio a la patria; sentir entrañable cariño por el pueblo, servirlo devotamente, mejorar sus condiciones de existencia; y, en fin, silenciosa inmolación de las posiciones, por encumbradas que sean, cuanto satisface un imperativo de la conciencia y se evitan serios males a la patria, al continente y a la humanidad. Y siempre, aun en medio de las más funestas crisis económicas y financieras y de las conmociones que sacuden en sus cimientos a los países y al mundo entero generalizar la educación pública y esparcir la cultura, porque sin su concurso las sociedades no florecen ni prosperan y el hombre mutila lo que más lo caracteriza y enaltece, su vida espiritual, y deja de ser integralmente hombre.

La causa de la educación y de la cultura encuentra en San Martín a uno de sus más devotos y lúcidos intérpretes y la forma superior como la sirvió en América imprime a su acción y a su pensamiento proyecciones de ecuménicas resonancias.

"La educación es una operación mediante la cual un espíritu forma un espíritu y un corazón forma un corazón".

(J. SIMON)

PLATÓN: SUS IDEALES MORALES Y POLÍTICOS CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Habiendo llegado a la conclusión de que la ciencia del bien es aquella que debe adquirir el hombre antes que ninguna otra, dado que el poseerla le hará virtuoso (para Platón, lo mismo que para Sócrates, la virtud es ciencia), Platón se aplica a ver qué esfuerzos se hacían en su tiempo para enseñar la virtud. El principio de que la virtud es ciencia lleva consigo el corolario de que la educación es la cosa más importante del mundo, pues la verdadera educación nos dará la verdadera ciencia, y una vez adquirida ésta, la voluntad no dejará de convertirla en acción, debido a que —como pronto veremos más claramente— el hombre que ha logrado obtener la ciencia del bien no puede estar sujeto a error, ya que sabe que al separarse de la senda de la virtud agravia los intereses que tiene por más altos, así como su propia dicha.

Varios diálogos plantean esta pregunta: "¿Puede enseñarse la virtud?". El *Protágoras* y el *Menón* la abordan directamente, como asunto principal. Otros, cual el *Eutidemo*, tratan de otras cosas que, si bien pertinentes a este tema, tienen su valor propio. Si la virtud es ciencia, es claro que Sócrates pensaría que podía enseñarse. En estos diálogos, sin embargo, Sócrates se nos presenta como un escéptico o interrogador a quien encantaría tener la seguridad de que la virtud puede enseñarse, con lo que sus esperanzas serían realizadas. Lo que le hace dudar es el hecho de que nadie haya logrado éxito en este intento. Estadistas muy distinguidos que se tomaron los mayores trabajos para que a sus hijos les enseñasen la equitación, la música o el pugilato fracasaron al intentar que les enseñaran a ser buenos, y de seguro no habrían escatimado el dinero con tal de conseguirlo. La aparición de profesores de virtud (y de todo cuanto existe debajo del sol) que acudían desde los lugares más apartados para enseñar a la juventud de Atenas, había animado a Sócrates, quien aprovecha contento toda ocasión de conversar con ellos para aprender sus principios y métodos; pero cada vez sale de esas conversaciones más desencantado y entristecido, pues cada uno de dichos profesores y métodos resulta desesperadamente inadecuado, cuando no positivamente dañoso. Platón, por lo tanto, le hace titubear entre la opinión de que no puede enseñarse la virtud, pues que ella se da en los hombres, si se da alguna vez, por gracia divina, y la convicción de que puede enseñarse y debe enseñarse, pero que todos los métodos existentes son malos. El retrato de Platón concuerda con lo que sabemos del Sócrates histórico, si bien surge la duda de si hubo de someter nunca Sócrates a todos los sofistas y retóricos que se jactaban de ser capaces de llenar todas las necesidades relativas a la educación a una crítica tan persistente e inquisitiva como la que vemos en el

Protágoras, Menón, Gorgias, Fedro y Eutidemo. En lo que Platón va más allá que su maestro es en el aspecto constructivo de su doctrina. No se contenta con decir que los métodos contemporáneos de educación son malos; nos da en *La República* un plan detallado para uno nuevo que, de ser realizado por completo, aseguraría para siempre —según él— la virtud y la dicha de los ciudadanos y del Estado. Como una prenda de lo que aquél podía ser, estableció la escuela de la Academia, y desde entonces fué en aumento el efecto del impulso que él diera. El problema del gobernante es, ahora más que nunca, el problema del educador; pero jamás la tarea que el educador ha de imponerse a sí mismo será expresada más noblemente que en la aspiración de Platón de crear y adiestrar amantes de la sabiduría en forma que no quede en sus almas sitio para los apetitos ruines y degradantes, puesto que ellas van en alcance de la suma y compendio de todas las cosas humanas y divinas *(República)*.

El *Protágoras* es una de las obras más animadas de Platón. Sócrates cuenta cómo un amigo suyo, Hipócrates, le había sacado aquella mañana de la cama, todo excitado con la noticia de que Protágoras, el famoso profesor viajero procedente del norte, acababa de llegar a Atenas. Sócrates e Hipócrates se encaminaron juntos a la casa donde Protágoras paraba, para ver si quería recibir a Hipócrates de discípulo, y por el camino entablaron una conversación, más bien desconcertante, sobre el atolondramiento de Hipócrates, que necesita poner su alma bajo el cuidado de alguien de cuyas doctrinas apenas sabe nada. Cuando llegaron a la casa hallaron un grupo de sabios. Con Protágoras se hallaban dos de los más celebrados sofistas, Hipias y Pródico, y una —selecta compañía compuesta en su mayoría de extranjeros recogidos por Protágoras en las ciudades por donde había pasado, "encantándolos como Orfeo, con la dulzura de su voz". Todos estos admiradores paseaban por un claustro (construído alrededor del patio de la casa); iban detrás de Protágoras escuchando atentamente sus discursos y poniendo el mayor cuidado (como los coros de baile) en abrir paso al gran hombre y colocarse a su espalda cuando a éste se le ocurría dar la vuelta, al pasear. Hipias presidía una especie de clase de Historia Natural, y tanto él como su auditorio se hallaban reunidos en un extremo del claustro. Entretanto, Pródico, estaba acostado en un cuarto de la casa y en compañía de unos amigos. Evidentemente, la capacidad de la casa aparecía bien aprovechada, y la irrupción de sofistas había soliviantado al hombre que abriera la puerta a Sócrates y su amigo. Se requería el dominio de sí que poseía Sócrates para interrumpir una reunión tan culta; se lamentó de no poder oír nada de lo que hablaba Pródico —a su juicio, "un hombre sapientísimo e inspirado"— como no fuera un run run que procedía de un cuarto interior; pero yendo derecho al objeto de su visita, se dirigió a Protágoras e hizo la presentación de Hipócrates como de un joven de grandes promesas, que aspiraba a llegar en política y que creía que nadie le ayudaría a conseguirlo como no fuera el mismo Protágoras. Este dió muestras claras de sentirse halagado, y recibió muy bien a Sócrates y a su amigo; luego manifestó que prefería explicar ante los allí reunidos lo que haría por Hipócrates, más bien que privadamente. Sospechando Sócrates que lo que él quería era exhibir ante sus rivales el poder que tenía para ganarse nuevos admiradores, propuso se

llamase a Hipias y Pródico; a uno se le sacó de su clase; al otro, de la cama, y comenzó la discusión.

Sócrates principia: "¿En qué se hacen mejores tus discípulos y en qué adelantan?". Protágoras: "En prudencia para los asuntos privados y públicos". Sócrates: "¿Luego tú te dedicas a enseñar la virtud del ciudadano?". Protágoras: "Sí".

A continuación viene la duda irónica de Sócrates, referida más arriba, de que la virtud no puede enseñarse, duda fundada, por una parte, en que un hombre tan distinguido como Pericles no logró que sus hijos la aprendieran, y por otra, en que vemos que la Asamblea ateniense si necesita construir muelles o buques toma consejo avisado de los técnicos; pero si se trata de hacer buena política, permite que cualquier individuo, ya sea un carpintero, un herrero, un rico, un pobre, un listo o un necio, diga lo que le apetece, sin que nadie le pregunte dónde aprendió su ciencia de la política. Se ve que el mundo cree que ésta no puede ser enseñada.

Protágoras contesta con una fábula en la que se dice que cuando la humanidad estaba en peligro de ser exterminada por las bestias feroces, Zeus dió a los hombres la justicia y el respeto para que pudieran vivir en las ciudades sin dañarse unos a otros. Por orden expresa de Zeus, Hermes entregó esas dádivas a *todos* los hombres, de modo que todos participasen de la virtud política. Si eres un mal tocador de flauta y dijeres ser un gran flautista, se te tendría por loco; no estás obligado a saber tocar la flauta; pero sí a poseer la virtud política y ser capaz de dar consejo en los asuntos del Estado. Y es por esto por lo que, al contrario, se te juzgaría un demente si confesaras hallarte desprovisto de alguna virtud política; por ejemplo: del espíritu de justicia.

La virtud puede ser enseñada; de lo contrario, ¿para qué serviría castigar a los que obran mal? El estado los castiga, no por venganza, sino por corregirlos. En realidad, la gente se toma mil trabajos para que a sus hijos les enseñen la virtud: primero, las nodrizas y los padres; luego, los maestros de escuela, y por último, las leyes. Si hay hombre buenos que tienen hijos malos, ello demuestra solamente que la virtud se otorga a distinta gente y en distintos grados; los hijos de buenos artesanos a menudo son malos artesanos. La verdad es que todo el mundo enseña la virtud con arreglo a sus aptitudes. "Yo —dice Protágoras— tengo un don especial para la enseñanza de la virtud, y por lo tanto, recibo buena paga por mi labor".

Así Protágoras; luego Sócrates toma la palabra y se pone a interrogarle. No tarda Protágoras en disgustarse del procedimiento, y aprovecha una ocasión para pronunciar un discurso aparatoso. A continuación Sócrates dice que le es imposible retener largos discursos en la cabeza y que se irá, a menos que Protágoras no se avenga a conversar mediante breves respuestas. La amenazadora tormenta se aleja.

Para que Protágoras se apacigüe, se le consciente que dé a Sócrates una especie de muestra de una lección de literatura acerca de un poema de Simónides. Luego Sócrates expone una explicación muy sofística y embrollada del mismo poema. La tesis es que los sofistas yerran al emplear la poesía como un medio de enseñar la virtud, debido a que en la poesía

no hay ciencia; y se vale de sutilezas y argucias complicadísimas en apoyo de esta opinión. Quizá quiera hacer una sátira contra los procedimientos de los sofistas en general. Pueda o no la poesía comunicar ciencia —problema en el que no hemos de entrar por el momento—, la cosa está en que Protágoras no se muestra extremadamente reacio a identificar la virtud con la ciencia. Terminada la discusión sobre Simónides, se reanuda la discusión primera, y, por último, Protágoras se ve obligado a adimitir —pero sólo para poner fin a la continuada oposición de Sócrates— que la trabazón singular del argumento le fuerza a identificar la virtud con la ciencia.

"De modo —dice Sócrates— que yo estaba equivocado al suponer que la virtud no podía ser enseñada, ya que la ciencia es precisamente la cosa que puede enseñarse. Y tú, Protágoras, errabas al querer demostrar que la virtud es algo diferente de la ciencia, porque entonces, no podría ser enseñada, y, sin embargo, tratas de enseñarla. Me gustaría resolver estas dificultades, en otra ocasión."

Protágoras, con amistosos cumplidos a Sócrates por su ardor en la discusión y agudeza en los argumentos, conviene en ello diciendo: "A menudo he dicho a mis amigos que te admiro más que a nunguno de los que trato, sobre todo, entre las personas de tu edad (Sócrates contaba por entonces cerca de treinta y seis años), y declaro que no me sorprendería que llegases a ser un hombre celebrado por tu sabiduría."

La moral que sacamos de este diálogo es que la virtud es materia preeminente de la educación. Platón desea acusar a los maestros más distinguidos de entonces —no en balde nos son presentadas celebridades como Hipias, Pródico y Protágoras— y convencer a los lectores de que tales hombres van por el camino del error, debido a que no aprendieron la verdad de que la virtud es ciencia, es decir, ciencia del bien, de lo cual hemos visto vislumbres en el *Carmides* y el *Laques*. El fin que se proponen los sofistas —por lo menos, algunos de ellos— es bastante justo; pero no saben como entendérselas con su tarea. Día llegará en que Platón pondrá manos a la obra prometida de resolver las dificultades, y nos dará *La República*.

Debiera notarse con qué gran respeto habla de Pródico, como de "un hombre inspirado y sapientísimo" —los sofistas no son todos unos charlatanes, como se los pinta—. Tampoco Protágoras, aunque su solemnidad y carácter divierten a Platón, deja de ser un hombre digno de mérito, no obstante poseer, como tantas otras gentes, un concepto falso del saber. Desea honradamente enseñar la virtud civil y hacer de los hombres buenos ciudadanos. En cuanto a Hipias, se ve claro que Platón no le estima; Platón pone en boca de él un discurso aparatoso, y le trata con crueldad en *Hipias el menor*. Él se decía una enciclopedia ambulante de todos los conocimientos de la época.

En el *Menón*, la pregunta de si "¿la virtud puede enseñarse?" la hace Menón, joven tesaliense, en la primera frase del diálogo, y añade: "¿se adquiere sólo por la práctica, se encuentra en la naturaleza del hombre o se llega a ella de otro modo?" Sócrates da la respuesta que era de esperar de él: "Primero tenemos que averiguar qué es la virtud". Menón

se atrae la burla de Sócrates por haber hecho un "enjambre" de descripciones de las diferentes virtudes en vez de una definición de la virtud; que es lo mismo que si a la pregunta de "¿qué es una abeja?" se contestase describiendo diferentes abejas. Luego Menón cita esta definición del gran sofista Gorgias: virtud es la facultad de gobernar a los hombres. Sócrates: "Esta definición precisa ser modificada por la palabra "justamente". De ahí el siguiente intento de Menón: "Virtud es la facultad de proporcionarte a ti mismo las cosas buenas, cuando las deseas"; pero nadie "desea lo malo" (verdadera condición socrática. Nadie si pudiera ver claro desearía —lo malo con preferencia a lo bueno— porque tendría el convencimiento de que lo malo no ofrece ventajas). Por lo tanto la definición equivale a "la facultad de hacerte con cosas buenas". A continuación sigue una parte muy importante para decir que la ciencia es recuerdo, doctrina que examinaremos con más comodidad más adelante. Un poco después, Sócrates asume la posición, que nos es conocida, de que puesto que la virtud puede ser enseñada tiene que ser ciencia o conocimiento, ya que sólo la ciencia puede enseñarse. Una vez más, como en el *Protágoras,* surgen las dificultades: "¿Dónde están las gentes que pueden enseñar la virtud? Entra ahora en escena Anito, que había más tarde de ser el acusador de Sócrates, y se le invita como a persona importante a dar su opinión acerca de si son los sofistas y sus discípulos maestros y estudiantes, respectivamente, de la virtud. Anito rechaza tal pretensión con vehemencia: "Son manifiestamente el azote y la ruina de los que están en relación con ellos, y debían ser echados del país por orden del Gobierno". Permanece inalterable cuando le hablan de la buena fama de que goza Protágoras, quien en el curso de cuarenta años de vida profesional ganó una fortuna superior a la del gran escultor Fidias, y nunca fue acusado de corromper a sus discípulos. Anito apunta que cualquier caballero ateniense, enseñaría la virtud mejor que un sofista.

Sócrates rechaza, desde luego, a tales individuos con los mismos argumentos que en el *Protágoras.* Grandes hombres cual Temístocles, Arístides, Pericles y Tucídides, no consiguieron que a sus hijos les fuese enseñada la virtud. "Amigo Anito, me inclino a creer que quizá la virtud no puede enseñarse". Con esto Anito toma la ofensiva, diciendo: "Sócrates, pienso que eres muy dado a hablar mal de los hombres. Si quieres oír un consejo, te recomiendo que seas prudente, porque si es fácil en cualquiera otra ciudad, hacer más mal que bien a los hombres, en ésta es más fácil todavía. Creo que lo sabes de sobra". Con esta alusión siniestra a lo que había de suceder, desaparece.

Llegamos a un punto nuevo, que ha de ser de gran importancia de aquí en adelante. Sócrates se pone a pensar qué otra cosa sería la virtud, de no ser ciencia. Una persona que tenga una opinión o idea justa del camino que lleva a un sitio donde ella nunca estuvo puede ser tan buen guía como otra que lo conozca por haberlo recorrido; del mismo modo, una opinión acerca de la virtud será igualmente tan buena guía para el obrar, como la ciencia o conocimiento de la virtud. A Menón le parece extraño todo esto: honradamente considera la ciencia de un grado mucho

más elevado que la opinión justa. Sócrates: "Es más: la opinión justa es precisamente tan buena como una ciencia aplicada cualquiera, y aquel que la posea, será no menos útil que el hombre de ciencia. Estamos pues, de acuerdo en que la virtud no es ciencia y no puede ser enseñada. Hombres prudentes y justos, cual Temístocles, no lo son por ciencia, sino por rectitud de opinión; por consiguiente, los estadistas se hallan en la misma posición respecto a la sabiduría que los adivinos y profetas: dicen muchas cosas verdaderas en momentos de inspiración; pero no saben lo que dicen. Si nuestra pesquisa ha sido acertada, nos demuestra que las virtudes no proceden de nuestro natural ni de la educación; pertenecen a aquellos que las poseen, por una gracia divina, sin la ayuda de la razón; esto, a menos de que exista un estadista que pueda formar otros estadistas. Hombre tal sería respecto de la virtud, como una realidad comparada con las sombras".

Así la virtud —si es que se da con alguna—, ya que no basada en la ciencia, le parece a Platón estarlo sobre la opinión verdadera. Si pudiéramos dar con una educación conveniente, la virtud se convertiría en conocimiento o ciencia. Imaginémonos a Platón diciendo a sus amigos: "Ningún método de los que hemos tenido hasta ahora produce la virtud. Intentemos planear uno nuevo, y veamos si puede llevarse a la práctica en la escuela que acabamos de fundar, en la Academia". Es digno de notar como Sócrates, en el *Menón,* se inclina más bien a la ciencia que a la opinión justa, y que sólo por la imposibilidad en que se halla de encontrar el camino para adquirir aquélla, es por lo que identifica la virtud con la opinión justa. Es significativo que aun a lo último, apunte en él la duda respecto a la exactitud de su investigación. También la repugnancia de Menón a abandonar la noción de que la virtud es ciencia, la cual "es mucho más esclarecida que la opinión justa", insinúa algo que ha de venir más tarde. De ahí las palabras: "a menos que exista un estadista tal que pueda formar otros estadistas". Cuando él aparezca, la antigua virtud que procede de la opinión justa dejará su sitio a la sabiduría de ese hombre, como los espectros menores de los infiernos se desvanecen ante la sombra de Tiresias."

A. MARION ADAM

"Educar es formar hombres verdaderamente libres".
(SOTELLI)

"La educación no es una preparación para la vida, es la vida misma". (DEWEY).

HENRI BERGSON

por *FRANCISCO MEYER*

EL HOMBRE

Henri Bergson nació en París, el 18 de octubre de 1859. Sus brillantes estudios en el Liceo Condorcet, lo condujeron a un doble éxito revelador de un raro eclecticismo: premio de honor de retórica y premio de matemáticas. Ya se presiente en el adolescente al pensador.

René Doumic, que fue su condiscípulo, nos ha dejado de él un retrato: "Yo recuerdo el delicado adolescente que tú eras entonces; de talle esbelto, alargado, un poco vacilante, con el encanto delicado del rubio. La frente, es lo que más sorprendía en ti, una frente ancha, combada, y que yo calificaría de enorme comparándola con la parte baja de la cara afinada y menuda. Bajo la arcada de esa vasta frente, los ojos un poco asombrados, con esa mirada que se nota en los hombres meditativos y que no engaña: esa mirada velada, retirada, replegada y vuelta hacia dentro. Mucha seriedad acompañada de gracia, una gravedad sonriente, una simplicidad que no era buscada, una modestia sin afectación. . . Hablabas poco, con voz clara y reposada, llena de deferencia hacia el parecer de tu interlocutor, sobre todo cuando le probabas con tus maneras tranquilas y con tu aire inofensivo que este parecer era absurdo". (Discurso de la Recepción en la Academia).

La filosofía tal cual la enseñaban entonces no lo atraía. "Anteriormente cuando yo estaba en el Liceo, la filosofía era demasiada oratoria y muy vacía. Me gustaban más las ciencias y particularmente las matemáticas por su solidez". (Referencia de J. de la Harpe, en Henri Bergson, La Baconniére, Neuchatel.) Se presenta, sin embargo, al concurso Normal de Literatura, contra el consejo de su profesor de matemáticas que juzga esta decisión "un acto de locura".

Bergson entra en la Escuela Normal en 1878, condiscípulo de Jaurés, de Monseñor Baudrillart, de Mauricio Blondel. Tres años de estudios lo condujeron a acometer la filosofía.

Desde 1881 a 1883 da lecciones en el liceo de Angers, luego hasta 1888 en el liceo de Clermont-Ferrand. En la misma época, se le encarga el curso de la Facultad de Literatura de esta ciudad. Luego es el Colegio Rollin en París y el Liceo Henri IV. Su tesis de doctorado trató: "Ensayo sobre los datos inmediatos de la Conciencia", que en 1889 lo consagra como pensador original y lo señala a la atención de los que esperan en este fin de siglo filosófico, una renovación liberadora. En 1897 aparece *"MATERIA Y MEMORIA, ENSAYO SOBRE LAS RELACIONES DEL CUERPO Y DEL ESPIRITU"*. Al año siguiente se nombra a Bergson profesor de conferencias en la Escuela Normal.

En 1900, a los cuarenta y un años de edad se le confía la cátedra de filosofía del Colegio de Francia. La austera casa de la calle Saint-Jacques recibe un auditorio ferviente y atento. Había allí un público de filósofos, de sabios, de jóvenes, muchísimos jóvenes ávidos de aprender y de actuar; de hombres, cansados de larga opresión intelectual y mujeres también, en gran cantidad, atraídas por el éxito, sin duda, pero igualmente interesadas en esos altos temas y esforzándose, como se ha dicho, "de comprender una parte con el espíritu y de adivinar el resto con el corazón". La persona del conferenciante no es extraña a su éxito: un silencio se esparcía por la sala, un estremecimiento invadía las almas cuando aparecía sin ruido en el fondo del escenario y se sentaba bajo la lámpara discreta, con las manos libres y comúnmente juntas, sin una nota, con su frente enorme, sus ojos claros que son como luces bajo las cejas tupidas y sus rasgos delicados que hacen resaltar la potencia de la frente y el brillo inmaterial del pensamiento". (J. Chevalier, Bergson).

Pero la gloria dejaba a Bergson insensible, quedaba en el exterior de la intimidad de un pensamiento enteramente vuelto hacia su propio misterio, que aclaraba sólo para sí mismo.

"Henri Bergson es uno de los pocos filósofos que han alcanzado la gloria. Pero ésta lo envolvió con sus rayos sin penetrar nunca en el santuario de su pensamiento, sin obtener de él la menor complacencia. Sus lecciones habían tenido un éxito inigualable, pero este éxito parecía no alcanzarlo, él quedaba aparte; se contentaba con seguir los movimientos interiores de su espíritu con perfecta e inflexible docilidad sin dejar en la sombra ninguna dificultad y sin restarle al auditorio ninguna sutileza. Enteramente ensimismado, tanto que ni las miradas puestas en él, ni

la emoción que producía ni esa réplica oscura de tantas conciencias a las que él abría horizontes desconocidos no lo desviaban de su verdadero camino. Nadie era tan solitario en una intimidad que él confiaba a todos". (L. Lavelle, Le Temps, 7-1-41).

En esta época aparecen: *LA RISA, ENSAYO SOBRE LA SIGNIFICACIÓN DE LO CÓMICO* (1900) y *LA EVOLUCIÓN CREADORA* (1907). Pero Bergson no limita ahí su actividad: participa en los congresos de Filosofía en Francia y en el extranjero, publica artículos en las revistas de METAFÍSICA Y MORAL y en la REVISTA FILOSÓFICA, mantiene correspondencia con eminentes pensadores del mundo entero. En su departamento del boulevar Beausejour recibe con sencillez a los filósofos de importancia como a los que recién se inician. Su recibimiento es siempre el mismo: cortés, atento, sabiendo escuchar y aconsejar.

"Todos los que lo han conocido saben que no ha habido otro hombre con tanta discreción y cortesía. Tenía un cuerpo menudo y casi inmaterial, de fisonomía aguda, mirada seria y profunda que observaba a cada persona con simpatía. Con cierta lentitud en la voz y en el gesto, con movimientos sobrios y testimoniando un interés real que era más emocionante por lo atenuado, sabía reducir la materia a una expresión pura, capaz de revelarnos por transparencia, sin alteraciones, todas las gamas de la vida interior". (L. Lavelle).

Si la influencia de la obra y la enseñanza de Bergson fue grande en Francia lo fue más aún en el extranjero, sobre todo en los países anglosajones. Las conferencias en Oxford y en Londres, un curso público en la Universidad de Columbia, las numerosas traducciones de sus obras le abrieron un enorme público. Bergson tiene discípulos en Inglaterra, en los Estados Unidos. Willam James, aunque mayor, lo reconoce como jefe.

La autoridad moral que su renombre le aseguraba, hace que Bergson no titubee en ponerlo al servicio de su patria en horas críticas de su historia: como testimonio viviente de la grandeza francesa, en momentos de la guerra de 1914, se le envía en misiones oficiales a mantener el brillo espiritual de Francia y a sostener su causa. Al terminar la guerra la Sociedad de las Naciones lo nombra presidente de la Comisión de Cooperación Intelectual. En 1928 se le otorga el premio Nobel de literatura.

Cuidando la economía de sus fuerzas y para conservar la lucidez intelectual que exige el ajuste de toda la fuerza que todavía contiene su pensamiento, Bergson pone suplente en el Colegio de Francia al señor Ed. Le Roy, que lo substituirá finalmente en 1921. Entonces es cuando aparecen *LA ENERGÍA ESPIRITUAL,* compilación de conferencias y ensayos publicados en revistas especiales y por lo tanto de difícil acceso al público; luego, *DURACIÓN Y SIMULTANEIDAD,* y en 1932 *LAS DOS FUENTES DE LA MORAL Y LA RELIGIÓN — EL PENSAMIENTO Y LO INESTABLE,* artículos ya publicados y una aclaración inédita sobre el método inaugurado por Bergson en filosofía (1934). Estas últimas obras son el testimonio emocionado del poder de un pensamiento que luchaba paso a paso con el sufrimiento de un mal, que en otro hubiera oscurecido la inteligencia y aminorado la inspiración creadora. Bergson encuentra en él la fuerza de substraerse al dolor que lo tortura y la energía de terminar su obra.

El 4 de enero de 1941 muere Bergson. En la hora más cruel de su historia, Francia pierde una de sus glorias más puras. Y las circunstantacias impusieron un homenaje de excepcional simplicidad lo que en otros momentos hubiera sido brillante. El 9 de enero Paul Valery anunciaba en la Academia Francesa, la muerte del filósofo: "Desde los primeros días de este año, la Academia ha sido herida profundamente. El sábado último, 4 de enero, ha muerto Henri Bergson, a la edad de 81 años, terminando sin sufrir, según parece, de una congestión pulmonar. Su cuerpo fue transportado, el lunes, al cementerio de Carches, en condiciones, necesariamente las más simples y más emocionantes. Sin funerales, sin discursos, pero sin duda, con el recogimiento y el sentimiento más grande de todos los que se encontraban allí por tan gran pérdida. Eran treinta personas reunidas en un salón, alrededor de un ataúd".

LA OBRA

Quizá no sea inútil esbozar panorámicamente la filosofía tal como se encontraba en el momento que el pensamiento de Bergson se concreta.

Los progresos rápidos y decisivos de la Ciencia en el transcurso del siglo XIX le aseguraban un predominio indiscutible. Todos los sectores del conocimiento, son poco a poco conquistados por ella y en cada nuevo dominio, encuentra o cree encon-

trar, leyes inflexibles de un determinismo riguroso. El mundo aparecía, en ese tiempo, como un vasto sistema, un colosal mecanismo en el cual las causas y efectos se encadenaban de una manera tan fatal que sería posible a una inteligencia suficientemente informada, prever el estado del universo en cualquier momento del porvenir, con los detalles de todos los acontecimientos, y aun de todas las acciones humanas. La libertad no es más que una ilusión subjetiva y el pensamiento un inútil y vacilante destello que ilumina, no se sabe por qué, el implacable mecanismo universal.

A los que quisieran reservar en la intimidad de las conciencias alguna libertad y alguna espontaneidad, el asociacionismo, les contesta que las sensaciones, los sentimientos y las ideas, son atómos de la conciencia que gravitan los unos en relación a los otros según las leyes tan inflexibles como la de Newton que domina los movimientos de los astros. El determinismo psicológico de Taine, calcado sobre el determinismo físico, hacen de la virtud y del vicio "productos" como el azúcar y el vitriolo. La ciencia del espíritu se convierte en una "química mental". Augusto Comte, más coherente quizá en su positivismo, niega la posibilidad de la psicología; el espíritu no puede conocerse a sí mismo.

Como si el pensamiento no estuviera suficientemente encadenado, la sociología, hace del hombre individual, un satélite de la sociedad, un títere atado con todos sus hilos al rodaje de la mecánica social, sobrevive.

Este dogmatismo científico absorbe el pensamiento enteramente en todo, hasta del espíritu mismo, siendo el que crea la ciencia, no se le toma en cuenta, como si la obra valiera más que el obrero.

Los filósofos mismos, cuando no son sabios todavía más sistemáticos que los hombres de laboratorios, se atienen al relativismo kantiano: la filosofía es la ciencia de los límites del espíritu humano. Se demuestra que la realidad, que la "cosa en sí", lo absoluto, es y será para nosotros inaccesible. Spencer diviniza lo desconocido, Augusto Comte afirma que solamente lo relativo es absoluto. Como el prisionero, del que habla Platón, pero sin la esperanza de rescate el espíritu está encadenado en el fondo de una caverna. Dice Bergson irónicamente: "como un escolar en penitencia: prohibido volverse para ver la realidad tal como es..."

Este paisaje es de tristeza. No se encuentra sino "renuncia del espíritu".

Contra esta renuncia todo el pensamiento de Bergson es una protesta y toda su obra, una rehabilitación y reafirmación del espíritu y de su libertad creadora.

Desde luego, es por el estilo, que la obra de Bergson es libertadora: nada menos "filosófico" que una página de Bergson. Nada de vocabulario especial y bárbaro, con palabras sencillas, honestas, solamente más precisas y con más poder sugestivo que en el idioma ordinario. Se habla de la magia de su estilo, pero esta palabra supone algo de poderes maléficos, cuando la frase de Bergson es toda pureza, toda precisión que rechaza los efectos que adulan el oído y adormecen el espíritu. Claridad, precisión y sobre todo enorme flexibilidad, hacen de Bergson uno de los maestros de la prosa francesa.

Otra característica del estilo de Bergson es el uso frecuente de imágenes. El autor mismo ha explicado ese punto: un pensamiento nuevo y original no se puede expresar en vocabulario corriente, cargado de costumbres intelectuales de las cuales la originalidad tiene necesidad de librarse. Sería posible, por cierto, crear neologismos, pero el pensamiento se volvería entonces hermético y escolástico. Es mejor sugerir la idea nueva por medio de una imagen que imprimirá en el pensamiento del lector la verdadera situación para que la idea brote. La imagen es un llamado a la colaboración creadora del lector.

Este es el alcance exacto del giro poético que toma a veces el pensamiento bergsoniano. Muchos se han equivocado y han reprochado a Bergson de ser más poeta que filósofo y otros, por lo contrario, han tenido esto por un título supremo de gloria. Unos y otros se han equivocado al asimilar bergsonismo y poesía. La poesía no es en Bergson sino necesidad de expresión. En el fondo, no es más que precisión y concentración. Nada de menos intuitivo en el sentido vulgar de la palabra. No se debe ignorar la suma del trabajo positivo y de paciente atención que ha presidido la elaboración definitiva de *"Materia y Memoria* o de *La Evolución Creadora":* desprendimiento de toda la literatura científica de todos los idiomas, trabajo de laboratorio hecho durante largos años. Enemigo de la ciencia, cuando la ve fijada en posiciones dogmáticas que amenazan el espíritu;pero ninguna de esas tesis es contraria a la experiencia científica. Todo lo contrario, particularmente sobre los roblemas cerebrales que presentan las enfermedades de la memoria, es el "poeta" que ha convencido a la ciencia y la ha aventajado en casi veinte años.

Pour connaître "LA PENSÉE DE BERGSON". - Bordas, editeur.

LA VIDA EN LOS ARENALES

por *ENRIQUE RIOJA*

LOS ARENALES COSTEROS Son los arenales costeros parajes en los que la vida establece su imperio, pero con tan callada modestia, que nadie diría que existe una rica población viviente en lugares de tan estéril apariencia. Si en las playas o en las zonas arenosas se emprende una metódica rebusca pronto se encuentra una multitud de seres cuya existencia pasa inadvertida por estar soterrados o fraguar galerías u horados en los que se refugian o guarecen, de mil desfavorables contingencias. El momento para comenzar la exploración de los arenales es cuando las aguas se retiran al emprender el descenso de la bajamar.

En la parte alta de la playa sorprende el vuelo bajo y corto de ciertos insectos del género Cicindela, que corresponde al extenso grupo de los coleópteros. Estos insectos son de instintos carniceros, haciendo presa en otros pobladores del arenal, que persiguen con saña. Por algo Linneo, el genial naturalista sueco, de frase tan feliz como certera, dijo de ellos: *Cicindeloe tigrides ex insectis,* con lo que quería señalar que las cicindelas podían considerarse, por su cruel ferocidad, como los tigres del mundo de los insectos. La cicindela vuela a las horas más cálidas del estío; cuando el sol declina, en vez de sus cortos vuelos, corre velozmente, cambiando frecuentemente de dirección en cortas e interrumpidas carreras en sig - zag. La cicindela cría en las partes altas de la duna, en donde se hallan las galerías en que sus larvas se ocultan y aguardan voraces el paso de sus víctimas.

Conviven con la cicindelas unos crustáceos sumamente activos que se los encuentra, saltando de contínuo, en número considerable; estos animales se les llama saltones o pulgas de mar por sus costumbres y corresponden al *Talitrus saltator* de los naturalistas. Las pulgas de mar se alimentan de trozos de pescado, cangrejos muertos, algas y otros detritus que el mar arroja a la playa, que pacientemente roen con sus pequeñísimas y delicadas mandíbulas; es tan grande en ocasiones el número de estos glotones comensales, que cuando sorprendemos unos de estos ágapes, y la desbandada dispersa el festín, los grandes brincos de los voraces animalillos produce un ligero rumor perfectamente perceptible.

Cuando la marea remonta la suave pendiente de la playa, las pulgas de mar buscan refugio en pequeñas galerías verticales que fabrican con extraordinaria celeridad, si por alguna desgraciada circunstancia, fueron destruídas en las que antes se alojaran; estos agujeros los fabrican con unos de sus pares de patas, especialmente destinadas a esta finalidad, que el animal maneja con singular maestría.

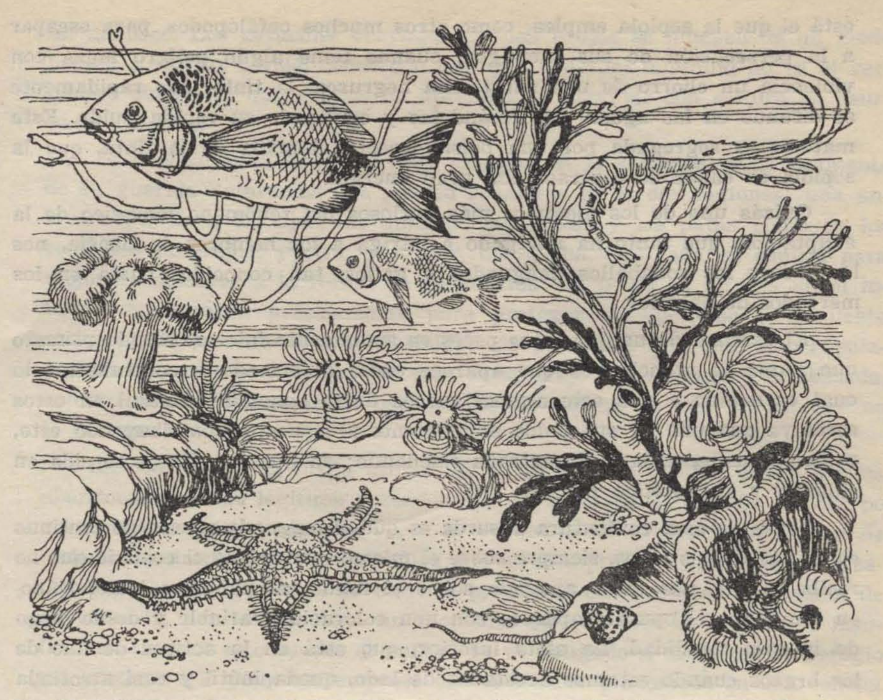
En las arenas se ocultan algunos animalitos que así se ocultan y defienden de sus enemigos. En este caso está el llamado cangrejito de la arena, cuya presencia reconocemos por una serie de complicadas huellas que dejan en la arena húmeda; basta escarbar un poco en los lugares que estas pistan quedan bruscamente interrumpidas para descubrir el autor que las dibuja; este crustáceo presenta una coloración formada por manchitas negras, pardas, amarillas y blancas, con tal arte distribuídas, que su cuerpo parece como si estuviese cubierto de arena.

Permanentemente enterrados en la arena viven infinidad de moluscos del grupo de los bivalvos plamelibranquios; las chirlas, las almejas, los mangos de cuchillos o muergos, los verigüetos o berberechos, las coquinas y otras mil especies tienen este género de vida, reconociéndose su presencia por los agujeritos que dejan sobre la arena, por los que precisamente llegan hasta ellos las aguas que llevan las partículas alimenticias y el oxígeno imprescindible para su respiración.

Las arenas húmedas son también paraje excelente para encontrar infinidad de especies de gusanos del grupo de los anélidos que forman galerías o construyen tubos formados de granos de arena, en los que quedan defendidos de los enemigos que pudieran atacarlos. Entre las especies más características de anélidos que animan los arenales, habremos de mencionar las sabellas y branquiomas, que se alojan en tubos que sobresalen de la arena y por las aberturas de los cuales sacan estos anélidos el airoso penacho de sus branquias policromadas con las que no sólo respiran sino que capturan, además, su alimento; cuando las aguas se agitan o el animal teme algún peligro, se refugian prudentes, con extraordinaria y asombrosa rapidez como movidos por un resorte, en su angosta guarida; poco después, cuando el motivo de su inquietud ha desaparecido, saca de nuevo con cauta parsimonia la corola branquial, que poco a poco extiende en las aguas. Muchos de los gusanos de los arenales son buscados por los pescadores para utilizarlos como cebo; entre las más conocidas están las llamadas gusanas —xorras o miñocas en distintos puntos del litoral—, y el arenícola de los pescadores, también denominado xorrón y cagulo en Asturias y Galicia, cuya presencia se denuncia por los acúmulos de excrementos apelotonados y arenáceos que se encuentran en la parte superior de sus guaridas.

ESTRELLAS DE MAR Y ERIZOS

Medio enterradas en la arena viven ciertas especies de estrellas de mar, llamadas astropecten, y más profundamente a uno o dos palmos, unos curiosos erizos que tienen la forma extraña de un corazón recubierto de sutilísimas y frágiles púas de color blanco, inútiles para su defensa ya que encuentra eficaz protección en su arenoso refugio; estos erizos, llamados equinocardios —nombre que significa corazón cubierto de espinas de echinos—; espina y candios —corazón— se alimentan de las partículas orgánicas en descomposición que entre la arena existen, por lo que engulle enormes cantidades de arena para aprovechar la parte útil y desechar la que no puede digerirse.



La vida múltiple que bulle en las aguas costeras: actinias, estrellas de mar, crustáceos y raros zoófitos pululan en las arenas ribereñas

SEPIOLAS Y LENGUADOS QUISQUILLAS

En las partes próximas a la superficie y apenas cubiertos por la arena se hallan las quisquillas de la arena, las sepiolas y los lenguados.

Las quisquillas de la arena se parecen bastante a las corrientes pero son de costumbres más sedentarias, de cuerpo rechoncho y deprimido y con un color tal que se confunden con la entonación de la arena, sobre la que reposa y con la que se recubre.

La sepiola, es otro de los cautos pobladores del arenal; se trata de un pequeño molusco del grupo de las cefalópodos, provisto de diez brazos guarnecidos de ventosas de los que dos de ellos son los más largos y flexibles; su boca está armada de un par de mandíbulas córneas que dibujan como un pico corvo de un ave de rapiña con el que diestramente destrozan el cuerpo de pececillos y pequeños cangrejos, de los que se alimentan; como los calamares y como el pulpo tiene la rara virtud de cambiar rápidamente de colorido por poseer en sus tegumentos unas células llamadas cromatíferos, que al contraerse y extenderse originan curiosas y brillantes combinaciones cromáticas del más bello efecto.

La sepiola, mediante una serie de hábiles movimientos, medio se entierra en la arena, dejando al descubierto sus enormes ojos en constante acecho de la presa que pudiera ponerse al alcance de sus brazos. Entre los medios más curiosos de defensa que en el reino animal podemos admirar

está el que la sepiola emplea, como otros muchos cefalópodos, para escapar a la persecución de sus enemigos; cuando teme algún peligro lanza con violencia un chorro de una substancia negruzca, la tinta, que rápidamente se difunde en las aguas, enturbiándolas y ocultando su rápida huída. Esta materia es segregada por una bolsa especial llamada de la tinta, que la sepiola es capaz de contraer con gran energía.

Quizás uno de los ejemplos más curiosos del fenómeno biológico de la adaptación, que tanto ha intrigado e intriga a los hombres de ciencia, nos lo ofrecen los rodaballos, lenguados y gallos, tan conocidos hasta en los mercados del interior.

El examen de uno de estos peces es sumamente interesante; lo primero que llama la atención es que aparece como deformado y contrahecho, lo cual es debido a que este animal carece de la simetría habitual en estos seres ya que uno de sus lados es diferente al opuesto, contribuyendo esto, principalmente, a darle su extraña fisonomía; su boca se dibuja torcida en ridícula y antiestética mueca.

Causa de esta contextura absurda es que el lenguado reposa de continuo sobre uno de sus lados, siempre sobre el mismo, por lo que el costado que no recibe la luz, por estar apoyado sobre el fondo, es pálido y blanquecino, en tanto que el opuesto aparece con una coloración variable y desde luego de intensa tonalidad. La aleta inferior, que está en la actitud de uno de los brazos cuando estamos acostados de lado, queda inútil y casi atrofiada y el ojo, que quedaría en esta posición falto de luz y de campo, emigra hasta situarse en el lado opuesto iluminado en el que es útil al animal. Lo curioso del caso es que el lenguado al nacer es perfectamente simétrico, como los restantes peces, pero poco a poco pierde esta primitiva simetría, comienza a descansar sobre uno de sus lados y termina por alcanzar la estrambótica traza del adulto.

La natación en el lenguado es muy distinta a la de los demás peces; su forma especial hace casi inútiles sus aletas, por lo que el animal tiene que progresar a fuerza de grotescas ondulaciones de su cuerpo, que sólo le permite nadar durante breve tiempo, para volver, en seguida, a su perezosa existencia de contínuo reposo en el fondo.

En los mismos parajes en los que vive el lenguado existen algunos peces que también se confunden, por su colorido, con el fondo arenoso; entre éllos citaremos el escorpión y la araña de mar, que están armados, tanto uno como otro, de emponzoñadas espinas que hábilmente disimulan y que sólo aparecen cuando, traidores, inoculan el veneno en el cuerpo de sus víctimas; los nombres vulgares que les dan las gentes de mar se refieren, como es consiguiente, a esta circunstancia.

DIÓGENES Sobre los arenales del litoral son frecuentes unos animalejos llamados brujas o ermitaños, y que los naturalistas conocen con el nombre elocuente de Diógenes. Estos animales corresponden al grupo de los cangrejos o crustáceos, a pesar que por vivir en el interior de la concha de un molusco pudiéramos creer equivocadamente que se trataba de

un molusco. Los caracoles ocupados por las brujas se mueven de un modo brusco y rápido, revelándonos con ello que el actual inquilino no es el verdadero dueño, ya que aún no ha aprendido a manejar con soltura su usurpada mansión.

El cuerpo de la bruja es muy extraño; si le sacamos cuidadosamente de su guarida notaremos que pueden señalarse en él dos regiones: una anterior que lleva los ojos, las antenas, las pinzas y las patas como en los restantes cangrejos; y otra, posterior, blanducha, arrollada en espiral para mejor acomodarse a la forma de su guarida. La bruja se refugia en el interior del caracol, precisamente para proteger su apetitoso y suculento abdomen de la voracidad de infinidad de pececillos que con placer paladearían tan sabroso manjar; por esto el cangrejo soporta una vida absurda, continuamente disfrazado de caracol con el disfraz de una concha que no le pertenece.

La concha que la bruja utiliza es, en la mayoría de los casos, alguna abandonada por su legítimo poseedor, que se acomoda al tamaño del cuerpo del nuevo inquilino; algunas veces la conquista de la concha es causa de violentas y dramáticas luchas en las que no siempre sale victorioso el crustáceo. La bruja, al crecer, no tiene la propiedad de aumentar el tamaño de su vivienda, por lo que llega un momento en que ésta es angosta e insuficiente. Cuando esto sucede el animal se ve obligado a desalojar su refugio y a lanzarse a la peligrosa empresa de buscar nuevo acomodo en una concha más espaciosa y capaz. En este período de mudanza, rico en episodios dramáticos, la bruja lucha con encarnizado tesón con otras brujas que aspiran a la poseción de las mismas conchas, saliendo no pocas veces, maltrechas de la contienda, que afronta, no por su natural crueldad sino por las duras condiciones de su existencia. Otra de las contingencias que pueden hacer fracasar el propósito del infeliz cangrejillo es que durante estos cambios la bruja expone su suculento abdomen a las glotonas miradas de sus enemigos, que aguardan una ocasión para saborear manjar que tanto apetecen. Se comprende que este animal con prudente instinto busque, para efectuar esta operación, un lugar apacible y retirado que ofrezca menor riesgo.

Muchos otros seres pueblan el arenal costero pero bastan los apuntados para que el lector se haga cargo de cómo la vida se ofrece múltiple y variada en un ambiente al parecer tan pobre.

"La educación es la acción de un espíritu sobre sí mismo o sobre otro, orientada hacia un objeto ideal, que es su información instructiva y su formación educativa". (J. ZARAGÜETA).

MOGUER. LA PRIMERA INFANCIA DE UN POETA

En la provincia andaluza de Huelva, al suroeste de España, hay muchas poblaciones pintorescas con campos de pastos abundantes, serranías coronadas de robles y pinares, de alcornoques, encinas y castaños, con valles perfumados por cerezos, naranjos y limoneros. Hacia el Atlántico, en una de esas colinas, que, según la creencia popular, por dorada y rica, los antiguos romanos llamaron Mons-Urium y el tiempo modificó en Mons-Gurium y aún después en Moguer, hacia el año 1881 vivía un pueblo próspero, marino de fondo y de costado, vinatero de alma y labrador de afición. Con el mar a sus pies y el río Tinto en la ladera izquierda, cuando aún no existían los ferrocarriles, su vida se hacía toda por el río, y su placer y descanso por los fértiles campos de su falda derecha. El Moguer de hoy ya no es un pueblo marino; se ha ido secando su río y el hilo exangüe apenas puede sostener su peso. Moguer es hoy un poema pastoral. El poema, una elegía andaluza llamada *Platero y yo,* conocida en todas las tierras de habla española y mucho más allá, es la obra temprana de un hijo de Moguer, el poeta Juan Ramón Jiménez.

El Moguer de los atlas y las enciclopedias es en su realidad de tiempo, gente y piedra, un antiquísimo municipio de casi siete mil habitantes y apenas dos mil edificios desigualmente enhiestos en calles anchas y rectas de firme empedrado. De monumentos y estatuas Moguer no presume, pero ostenta el Convento de Monjas de Santa Clara, que es una maravilla de arte ojival, y la Iglesia de Nuestra Señora de la Granada, cuya torre es copia fiel de la Giralda de Sevilla.

A seis kilómetros del Puerto de Palos, Moguer presenció, como quien dice, la salida de Colón y sus carabelas y lo vió llamar antes al monasterio de la Rábida, fuera de la villa de Palos. Visionario de rutas nuevas que veía otros caminos abiertos para el mundo, buscó asilo y ayuda tras el mundo cerrado del convento. Pero Moguer no es un testigo estático de la historia. Dice su gente que casi en la víspera de la epopeya americana, Colón encomendó su empresa a Dios en una Iglesia de Moguer y que en Moguer tuvo además techo y comida. Y como Moguer está contagiado de gestas, nacieron en él Pinzones, descendientes de los capitanes de Colón. En Moguer hay sangre de nuevo mundo y estirpe de visionario. Tal vez de ahí que la visión moguereña de Juan Ramón sea como una sinfonía pastoral que enaltece el bucolismo de Moguer. En las páginas de *Platero y yo* sus madrugadas y crepúsculos son "...claridades malvas... tras la torre de la iglesia..." En los días claros de sol vagamos por "...calles blancas de cal con sol...", y en los días negros de tormenta "... el terrible cielo bajo ahoga el amanecer...". De la flora y la fauna de Moguer, sus tipos y sus costumbres, vamos enterándonos muy

a gusto en compañía de Platero, el asno héroe del poema, un burro con suerte entre los muchos de Moguer, según su creador, porque en vez de haber caído en manos de un poeta pudo haber caído en la de uno de esos carboneros que iban, todavía de noche, por la dura escarcha de los caminos solitarios, a robar los pinos de los montes, o en la de uno de esos gitanos astrosos que pintaban los burros y les daban arsénico y les ponían alfileres en las orejas para que no se les cayeran.

El alma del Moguer de Platero era el vino y el pan. La viña dominaba en los campos y entre viña y viña había colinas de pinares, chaparros frondosos, olivos, huertos de naranjas. En el pueblo olía a vino y, al mediodía, a pan. Los panaderos lo anunciaban al frente de cada puerta entornada, y al entrar por las puertas el pan se entraba en todo, hasta en la uva y en el vino. El viento traía de Huelva olores a marisma y a pescado. También se exaltaban en Moguer los productos del mar, y en la Plaza del pescado los vendedores pregonaban a diario las asedias, los salmonetes, las brecas, las mojarras y las bocas.

Los habitantes de Moguer eran marineros o labradores, alegres y vistosos los primeros en el hablar y el vestir; a sus mujeres se las conocía en seguida porque aventajaban a las labradoras en viveza, colorido y donaire. Eran Moguer y eran mundo esos hombres que fumaban tales cigarros y ejercían tal contrabando, y esas mujeres que sabían de los tejidos finos y los brocados de Albión y se deleitaban parlando de la plata y el oro para asombro y arrobo de las labradoras, de alma sencilla, como sus hombres y como todos los labriegos del mundo.

Como sus habitantes, Moguer era un doble pueblo: el de los marineros y el de los labradores. Las calles de la Aceña, de las Flores, de la Ribera, del Coral, deslindaban el tumulto del barrio marinero de la quietud beatífica de las calles de labriegos como las de la Carretería y la de Enmedio, de San Antonio, de la Fuente, del Sol. Calles de pueblo, serenas unas, bulliciosas otras, pero siempre adornadas de blancas fachadas, de rejas, tiestos de flores, tejas rojas o amarillas y espíritu andaluz. Para sentirlas mejor habría que pisar la pandereta de sus empedrados, trepar luego a una de sus blancas azoteas y contemplarlas desde la plaza al cementerio, desde los corrales hasta el río. Y desde la torre de la iglesia, por bajo el capuz de las tejas, ver las calles en su tortuoso estirarse y morir con el nacer de los huertos, con el pasar de las aguas. En sus confines surgían cuatro pueblos: Palos, Huelva, San Juan del Puerto y Beas, y en el poniente, el lomo reluciente del mar.

Además de la Plaza de la Constitución con su suntuoso Palacio del Ayuntamiento sostenido por doce columnas de mármol, y la Plaza de las Monjas, las plazoletas, tiendas y bodegas, rojas y moradas de tanto zumo como corría en sus lagares, y el muelle del río Tinto, y la visión panorámica de las lomas de Palos y los vapores de Huelva, Moguer escondía discreta sus casuchas y alguna que otra calleja miserable. Típico pueblo andaluz, marinero y labrador, ese Moguer de ayer. Después andaluz y labrador, pero casi igual a entonces.

La calle principal de Moguer era la de la Ribera, del barrio marinero. Allí edificaba la gente rica y allí, en una de sus esquinas, construyó Víc-

tor Jiménez la mansión en que nació su hijo Juan Ramón la víspera de la Nochebuena de 1881. La casona que los moguereños designaban con el nombre de la "casa grande" paró en Cuartel de la Guardia Civil. Esquineaba a la calle de las Flores, y ambas calles llevaron más tarde, entre otros, el nombre de Juan Ramón Jiménez. El que se asomara por la cancela, con seis rejas de hierro que parecían brindar claveles y geranios, gozaba de la vista de sus lilas blancas y violetas y sus campanillas celestes, colgadas de la verja de madera del traspatio. Tenía un balcón mudéjar, del estilo del maestro Garfia, el albañil moguereño experto en toques árabes, y sus estrellas de cristales de colores eran el encanto de Juanito, el poeta niño. Desde allí miraba la casa de enfrente, placer largo de los años cortos, y desde el mirador, como empinado en el azul del cielo, vislumbraba el espejeo del mar y el rizar de las olas. En la esquina de su casa se paraban los marineros por las tardes y a través de los arcos azules de sus piernas el pequeñito contemplaba el ajetreo de ese lado azul de su pueblo. Azul marino, marino de mar, fue el ambiente de su primera infancia, y de tanto azul, a los cuatro años se imaginaba que esa casa en que vivía era "atul marino", y así se lo contaba a todo el que quisiera oírlo.

Cuando Juanito cumplió los seis años, su familia abandonó la casona y su paisaje marinero por una casa tierra adentro en la calle Nueva, la que Víctor Jiménez alquiló de su hermano. La casa tenía el mejor aljibe del pueblo, con el brocal esculpido en una pieza sola de mármol. Quiso mudarse su padre "porque los marineros andaban siempre navaja en mano, porque los chiquillos rompían todas las noches la farola del zaguán y la campanilla y porque en la esquina hacía siempre mucho viento".

La infancia del poeta absorbió parte del alma abierta de los marineros y del reconcentramiento espiritual de los labradores. Su padre era vinatero de abolengo, de sangre pura de castizas viñas, y poseía barcos para transportar al exterior el vino de sus viñas. Víctor Jiménez de Nestares y Sáinz del Prado, padre de Juan Ramón, procedía de Nestares, provincia de Logroño. Eran los Jiménez de estirpe visigoda y sólida cultura, viajeros consuetudinarios del Viejo Mundo que atesoraban objetos de arte y libros valiosísimos en bibliotecas propias. Víctor Jiménez de Nestares, blanco, rubio, de ojos azules y de estado viudo, había ido a Andalucía con sus hermanos a repartir la herencia de su hermano mayor. Los Jiménez de Nestares tenían negocios de banca, vapores, vinos y tabaco. Las oficinas de banca, vapores y tabacos estaban en Huelva, las viñas y las bodegas en Moguer. Como tanta otra gente del Norte, don Víctor casó con una andaluza y por ser hombre callado y sencillo, eligió vivir en Moguer para encargarse de esa parte del negocio.

La madre de Juan Ramón, María de la Purificación de Casa-Mantecón y López-Parejo, era natural de Osuna y también de buena estirpe. Un miembro de su familia, en vida mundana la Condesa de Casa-Mantecón, fue fundadora religiosa. Pura, o María Pura, como la llamaban sus íntimos, era una mujer soñadora, con lumbre de sangre mora en los ojos, corazón sensitivo y espíritu idealista, cualidades heredadas por Juan Ramón, el único poeta entre sus tres hijos. Los otros dos eran Victoria y Eustaquio, mayores, alcalde de Moguer este último en 1925. María Pura tenía una

hijastra, Ignacia, del primer matrimonio de Víctor Jiménez con Emilia Velarde. Ignacia ya tenía un tío poeta, José Velarde y Juste, de Cádiz, imitador de Zorrilla y Núñez de Arce.

La aristocracia moguereña estaba constituída por las pocas familias propietarias de las ricas viñas y olivares del lugar. Sesenta de ellas eran de los Jiménez. Montemayor, la finca más hermosa de Moguer, también les pertenecía. Poseían además grandes bodegas como el "Diezmo viejo", "Las Oscuras", "La Castellana", en cuyos veinte lagares se pisaba y prensaba la uva día y noche, y ya hecho el vino, se mandaba para Málaga, Cádiz y Gibraltar a bordo de "El San Cayetano", el barco más grande y más nuevo de Moguer, el que tenía mejor patrón y más lobos de mar. De la mano de ellos, Juanito derramaba sus ensueños de la proa a la popa de la nave. Cogido de su padre, iba algunas tardes de visita. Ya hombre, recordaba que en esas ocasiones don Víctor iba vestido con el chaqué de suave tela marrón, el chaleco blanco nítido, el plastrón de raso verde, caminando despacio, sencillamente airoso, apartando con su bastón las cáscaras, los papeles. Iban a casa de sus iguales en Moguer: a la de Don Basilio Torices, la de Doña Tiburcia Sáenz, la de Don Manuel Burgos, la de Don Salvador Jiménez, y después de la visita hacían un recorrido por sus propiedades, y acudían a la vieja casa de la calle Ribera, a la de los Hornos, a la de la calle de La Fuente, o se asomaban al río, o se iban a las bodegas. Desde los huertos y corrales de las bodegas de su padre, Juanito divisaba ensimismado cuanto su vista podía alcanzar, imaginando maravillas al otro lado de las verjas cerradas hasta que las bromas cariñosas de los bodegueros lo devolvían a la realidad. El chico era sencillo, romántico y retraído, y en eso se parecía a su padre, porque a pesar de sus riquezas, por su carácter bucólico y apacible, Víctor Jiménez compartía las cualidades de sobriedad y sencillez del labrador moguereño. Amaba la soledad, esa soledad que más tarde se convirtió en la obsesión de su hijo el poeta. Como verdadero hombre de la tierra amaba también la naturaleza e inculcó a su hijo ese cariño. Sabía ver el arte en ella, el poema del agua, la maravilla del campo, el milagro de la noche estrellada. Con su padre, Juanito iba al pueblo a las bodegas y a caballo, a los molinos. Uno de los deberes de Lauro, el mozo de caballos de don Víctor, era enseñarles a montar a sus hijos. Juan Ramón cuenta como de niño iba y venía a lomos de Almirante, su magnífico corcel marismeño, fuerte, vivo y audaz. A trote y galope, ribera arriba, ribera abajo, tierra infinita bajo los cascos, el niño le robaba la luz al paisaje y los cantares a los molinos y al río. Tal vez ya el niño era poeta y Almirante, Pegaso y como los niños a solas siempre se escapan por la ruta de un sueño, ya Juanito iba por la suya ramoneando hacia el Parnaso. En su casa pasaba las horas dándole vueltas a un caleidoscopio e imaginando rosas y lirios en sus cristales y caminos verdeoros en sus destellos. Allí, a través del ojo milagrero del caleidoscopio, veía a su madre, el ídolo de su infancia, a cuyo lado reposaba cuando ella hacía labor de aguja, y aquel juguete mágico la transformaba de una mujer pensativa y cansada, en una radiante heroína entre cristalitos de grana y rosa. Y entonces, los cascabeles del coche de las cinco que bajaba por la calle Nueva repicaban dentro del caleidoscopio

como una armonía celestial y su madre se trocaba en sol, agua, luna, repique de campanas, racimos de uvas, cruz de mayo, espiga, virgen, enredadera en flor.

Aún con todo este soñar despierto, nada hay en la primera infancia del poeta que le señale como prodigio. Como los otros niños acomodados de Moguer, entre los cuatro y cinco años de edad asistió al *kindergarten* o "la miga" de doña Benita Barroeta y estudió sus primeras letras hasta los ocho años en el colegio de Don Carlos Girona y Mexía y Don Joaquín de la Oliva y Lobo. En esos tiempos, después del *kindergarten* se cursaban tres grados, el elemental, el primario y el ingreso; en ellos se preparaba a los alumnos para el bachillerato, que comprendía estudios todavía elementales, pero más adelantados. La escuela de Don Carlos Girona y Mexía era famosa en toda la provincia de Huelva, de cuyos pueblos venían alumnos internos a Moguer. Pero Juan Ramón no conserva ningún vivo recuerdo de sus aulas; el caleidoscopio seguía recogiendo todos sus ensueños y le devolvía glorificadas las quimeras de sus ansias infantiles. Cuando a Don Paco Siloniz, Auxiliar del Colegio de Don Carlos, lo metieron en la cárcel por cierto robo, Juanito, convencido de su inocencia, se lo figuraba en una cárcel preciosa sentado en un cristal del caleidoscopio y bebiendo una copa de vino dulce. Y por si acaso, le preguntaba al Secretario de su padre, Manolito Infante, el único con quien se atrevía a expansionarse: "La cárcel de Moguer, ¿tiene camas?"

De su niñez recordaba el poeta en su juventud que su ilusión era llevar, cuando iba al naranjal las tardes invernales, una navaja de cabo de nácar para partir los piñones tostados que tenía en el pañuelo. La navaja, curiosidad y portento de todos los niños, estaba labrada en forma de pez, con dos ojitos de rubí a través de los cuales se veía una torre Eiffel carmesí. Sus otros placeres eran hacer campitos y pasearse en el jardín al regreso de la escuela. Como todos los niños, tenía su astillero de barquitos de corcho y el submarino de la tortuga griega que encontrara con su hermano en el camino de la escuela. Y la impresión de aquella vez que le subieron, "tembloroso y ansioso", al mirador de su casa a ver un barco inglés que estaba ardiendo, le duró hasta que se hizo hombre.

Su infancia fue sin duda una época feliz, aunque alguna que otra vez asomaban esas sensibilidades exquisitas como arpegios de violín que le llegaron a dar el lirismo de su musa y las crisis más grandes de su vida. De ahí tal vez que de niño le dieran grima el espectáculo solemne de la iglesia y la guardia civil, los toreros y el acordeón, y lo amedrentaran las solemnidades y las visitas. Durante las tormentas, el miedo se resolvía en terror de aliento contenido y sudor frío. Cuando le vendieron su caballo Almirante a un tal monsieur Dupont que hacía negocios con su padre, hubo que llamar al médico y administrarle bromuro, de tal modo se le encogió el corazón.

De estos sentimientos y emociones de la infancia, algunos perduraron y se agigantaron hasta convertirse en obsesión que había de moldear su vida y su obra, como veremos en sus escritos.

GRACIELA PALAU DE NEMES

De "Vida y obra de Juan Ramón Jiménez" Editorial Gredos.

JUAN BAUTISTA ALBERDI

Este ilustre publicista argentino, cuyo nombre no figura en las *Efemérides americanas,* donde se halla Namuncurá, nació en Tucumán el 29 de agosto de 1810, el día mismo en que las Provincias eligieron sus primeros diputados que resultaron vocales de la Junta.

Era hijo de un comerciante español y de doña Josefa Aráoz, *perteneciente a la familia más importante* de esa Provincia. Pasó allí su infancia, y él mismo ha contado con gracia que se "sentaba en las faldas de Belgrano", entreteniendo con sus niñeces al vencedor de la Ciudadela. En 1825 obtuvo una de las becas fundada por Rivadavia en el Colegio de Ciencias Morales, y se trasladó a Buenos Aires. Con una breve interrupción, cursó aquí enseñanza secundaria, y en 1830, ayudado por la familia de Cané, pudo estudiar derecho en la Universidad. En otro lugar hemos referido cómo, al año siguiente, en un viaje de recreo a su provincia natal, obtuvo de Heredia, "tirano" culto y bonachón, bien adaptado a su Provincia, la libertad de algunos reos políticos; entonces también tomó apuntes para la *Memoria descriptiva de Tucumán,* obra ligera que, con otros opúsculos sobre música y derecho, inauguró su carrera literaria. Alternando con sus estudios jurídicos otros de carácter general, el joven Alberdi leía mucho y, desde ya, escribía en periódicos con elegancia y soltura, aunque también con marcada despreocupación del purismo castellano. Redactaba *La moda,* el *Boletín Musical,* publicaciones efímeras donde insertaba, además de artículos sobre música y costumbres, algunas melodías fáciles para canto y piano. Con el grupo más distinguido y liberal de esa generación *única,* en que brillaron ECHEVERRÍA, GUTIÉRREZ, FLORENCIO VARELA, LÓPEZ, CANÉ y algunos más, fundó en 1837, *La Asociación de mayo,* en cuyo *Dogma* colaboró. Al año siguiente emigró a Montevideo, prefiriendo no graduarse aquí antes que prestar juramento a la Federación. Se doctoró en Montevideo,

y, además de sus tareas profesionales, con el núcleo de jóvenes que también habían emigrado, y al que se agregaban RIVERA INDARTE, LAMAS y MITRE, fundó o redactó varios periódicos, entre ellos el *Iniciador* y *La Revista del Plata*. Secretario del general Lavalle en 1840, desaprobó el plan de la campaña libertadora y resignó sus funciones, sin abandonar su propaganda unitaria. No necesitamos recordar su primer viaje a Europa, con GUTIÉRREZ, pues lo refiere él mismo en las páginas llenas de encanto que encabezan el número nueve de *La Biblioteca*. A su vuelta de Europa, se estableció en Chile, donde abrió estudio de abogado. A más de sus *Defensas y* otros opúsculos profesionales y políticos, fue allí donde publicó, después de la caída de Rosas, sus *Bases para la organización de la República Argentina*, obra fundamental que bastaría a colocarle en el primer rango de los escritores hispanoamericanos. La completó en ese año (1852) y los siguientes con *Los elementos de derecho público provincial y el sistema rentístico*, fuera de otros escritos circunstanciales y polémicos que están en todas las memorias. Acerbamente agredido por SARMIENTO, le replicó desde Quillota, afilando la ironía contra el sarcasmo, y es muy sabido que en el duelo del florete y la maza, no tuvo ALBERDI la peor parte. En 1854 fue nombrado encargado de negocios de la Confederación en Inglaterra y Francia; salió para su destino, deteniéndose algunas semanas en los Estados Unidos; al año siguiente fue ascendido a Ministro plenipotenciario ante dichos gobiernos y los de España y Estados Unidos. Entre otros tratados que marcaron su paso por la diplomacia, merece citarse el primero celebrado con España. Permaneció en su puesto hasta la batalla de Pavón. Fue destituído por el vencedor porque había sido nombrado por el vencido. Alberdi se estableció en París, viviendo del modesto peculio que trajera de Chile, debido a su labor profesional. Continuó escribiendo volúmenes y opúsculos de política general o actualidad, en que su claro talento subsistía y hasta se desarrollaba, aunque, con el tiempo, fuera perdiendo más y más el "contacto" de las cosas argentinas. Se ensayó agradablemente en el panfleto, el cuento a lo Voltaire y la alegoría política puesta de moda por Laboulaye, escritor de erudición y talento que no tuvo genio sino en Sudamérica. No recordaremos la actitud de Alberdi durante la guerra del Paraguay sino para lamentarla; y ello no ciertamente porque

aceptemos una sola de las acusaciones venenosas que formularon sus adversarios, sino porque, visiblemente, perdió Alberdi en esos panfletos la clara percepción de la realidad. Hay que repetirlo: ha sido calumnia atroz lo que a este respecto se ha escrito; nunca pensó Alberdi en atacar a su país, y mucho menos por un estipendio. Imputaciones hay que, al resultar infundadas, se incorporan indeleblemente, no a la biografía del acusado, sino a la del acusador. Pero dado que ALBERDI tuviese razón contra el Brasil, no la tenía en su defensa del Paraguay de LÓPEZ. Por otra parte, si para el escritor sincero es lícito y aún patriótico criticar al gobierno de su país, llegan horas solemnes en que patria y gobierno se enlazan tan estrechamente que es imposible apuntar al uno sin herir a la otra. Fueron errores humanos. ¿Quién extrañará que, vilipendiado por los encumbrados adversarios que se sucedieron en la presidencia, ALBERDI haya perdido alguna vez la sangre fría y el sentido recto que son característicos de su talento? Sucedióle a Victor Hugo, en su odio ciego contra el imperio, declararse públicamente, durante la guerra de Crimea, por los rusos contra los franceses. La Francia liberal comprendió la razón del extravío, y nadie pensó en infamar al gran poeta con el dicterio de traidor. ALBERDI, sintió el dardo envenenado penetrarle hasta el alma; y es por ello, sin duda, que, a la vejez y después de cuarenta años de ausencia, aceptó agradecido la reparación pública resolviéndose a volver a su patria para sentarse en el Congreso. ¡Era muy tarde, para él y para nosotros! No ray error más triste que ceder al llamamiento de la realidad, cuando la hemos transfigurado a la distancia con largos años de ilusión. Si la aparición de ALBERDI envejecido y desorientado no fue un desencanto sino para los que no habían leído sus libros, para él la decepción fue profunda y fatal: se volvió al destierro como a su única patria, para acabar de morir. Había bebido durante un cuarto de siglo la hiel de la calumnia y el vinagre de la iniquidad; pero ese adiós eterno a su pueblo que no le conocía y a quien no conocía ya, fue sin duda la gota de suprema amargura. Queda su obra fragmentaria, y con ella el testimonio irrecusable del cerebro más comprensivo, del espíritu más ágil y sagaz de su generación, que es la gran generación argentina. Como literato de vigor y colorido, es inferior a Sarmiento y acaso a López; a todos aventaja como pensador político. En él la forma se ajusta tan per-

fectamente a la idea, que no parece existir: no tiene estilo distinto del pensamiento; y la frase transparente, estrechadamente adecuada al concepto, remeda un velo blanco sobre una blanca desnudez. No tenía paleta; pero suele ser tan precisa su línea, que la ausencia de color no se deja sentir. Hay una virtud secreta en su talento, lo mismo que había en el hombre una belleza interior.

PAUL GROUSSAC



"Estudio sin Apoyo"
por VÍCTOR DELHEZ

(Xilografía 0,40 x 0,35)

TEATRO INFANTIL

ALFONSINA STORNI

BLANCO... NEGRO... BLANCO...

Fantasía Poética en 3 actos y 4 cuadros

PERSONAJES:	*Letras*	*Enano*
Pierrot	*Las Tres Marías*	*Pollito Encantado*
Colombina	*Estrella Rosa*	*Gallina*
Tintorero	*Cruz del Sud*	*Rositas*
Mago	*Estrella Pequeña*	*Pueblo*

Al compás de una cajita de música, con ritmo de baile, entra A; mira embelesada cuanto la rodea y llama graciosamente a B y a C (derecha). Entran éstas, comparten del entusiasmo que les provoca luces y colores y llaman a su vez a D, a E y a F (izquierda). (Pueden agregarse las letras que se deseen). Avanzando siempre de distintos ángulos y al compás de la música indicada terminan en un Oh!! admirativo y prolongado, que debe ser dicho como murmullo.

Se adelanta el personaje A y dice: "Está todo el arco iris..." Se recomienda tener en cuenta siempre el tono de la pieza para que continúe desarrollándose en farsa, sin tocar la comedia y sin pasar al sainete. Será necesario que el director de escena cuide que las letras o las voces tengan distintas tonalidades: "Está todo el arco iris!", por ejemplo, puede ser dicho en tono agudo; "Oh que preciosos colores!": grave; tono natural picando las palabras: "Mira, rojo, azul, granate!"; en ritmo lento, casi cantado: "Globos, frutas, flores!"; con gracia fina en el centro de la escena, A: "Quisiera ser tintorero..."

B en su baile ha ido acercándose a la Tintorería; impone silencio a todas para indicar con horror: "Mira esa tina, esa tina..."

A apartándose al extremo opuesto: "Quien caiga allí..." La imitan todas y formarán, en distintos grupos, un friso.

Se desprende C para interrogar alarmada a B que sigue expresivo.

Las letras van exaltando las cualidades de Pierrot y el entusiasmo crece al nombrar a Colombina y comentar los amores de ambos.

Se recomienda cuidar la distribución de las letras en el escenario, procurando romper toda simetría.

Están en pleno holgorio cuando, al advertir la presencia de los enamorados, resuelven esconderse para jugarles una broma.

Pierrot se muestra fanfarrón y Colombina esquiva.

Las letras van siguiendo el relato de Pierrot y Colombina, con expresiones de asombro, y repitiendo, en algunos casos, las últimas palabras, a manera de comentario.

A en salto gracioso, uniendo las manos de Pierrot y Colombina propone: "Para que el mundo parezca..."

B, de espaldas al público, en una inclinación de baile: Os cubriremos...

Las letras restantes, al dejar la escena dicen: "Hasta luego, amigos nuestros..."

Colombina, como una mariposa, se agita en el escenario.

El personaje de Pierrot puede doblarse haciendo intervenir a dos niños o niñas de físico y voz parecidas, para no hacer demorar la escena y para que la mutación pueda ser veloz, sorprendiendo al público de este modo con un efecto teatral.

Pierrot negro mostrará, con exagerados movimientos grotescos, el reverso del Pierrot blanco, bello, alegre y fanfarrón de la escena anterior.

Pierrot queda como una sombra o una mancha contra la Tintorería.

Las letras van formando, en actitudes lastimeras, una U, de frente al público. Preparan con movimientos de hombros un llanto exagerado, haciéndose eco del dolor de Pierrot y de la decepción de Colombina. Después de las lamentaciones ellas se derrumban, a la manera de un mazo de naipes. Podrán fijarse para el dolor de los personajes distintos tonos musicales: sollozo grave primero y un agudo prolongado para el final, mientras cae el telón lentamente.

Movimientos amplios de brazos sobre las retortas. Pueden quemarse polvos que darán llamaradas de coloraciones distintas para agregar fantasía al cuadro.

Aconsejaría cámara negra en esta escena.

Entran tres niñas con túnicas de tonalidades claras, con preferencia azuladas; descalzas, con una estrella en la cabeza. Se colocarán en grupos simétricos, formando un cuadro de fina plasticidad en torno del Mago. La voz de las estrellas, casi canto, contrastará con la del Mago, de tono misterioso, colérico, insinuante, según lo requiera la frase, reservando su dulzura sólo para la estrella pequeña.

El pollito en el centro; del lado derecho el Mago y del izquierdo el Enano. ambos gesticularán con movimientos exagerados de brazos, etc. Mientras el pollito danza su "Danza del Desencantamiento" en giros que se hacen violentos y como atraídos simultáneamente por una y otra fuerza misteriosa, inclina su cuerpo hacia uno y otro personaje, hasta caer exhausto del lado del Mago vencedor.

Interrumpe la lectura del Mago el llanto de Pierrot, figura que puede deslizarse por la escena, casi a ras de tierra, en un lamentable estado de abatimiento. El Mago con palabra sentenciosa y aspecto misterioso sigue el resto de la escena.

Pierrot tratando de interesar al Mago por su triste realidad insiste poéticamente: "Señor Mago, señor Mago..."

Pierrot, con la ingenuidad propia de quien quiere creer o que aventura el último recurso, obedece ciegamente al Mago, y sale montado en la escoba. Entre luces y humos cae el telón.

La luna donde está Pierrot debe quedar en un primer término y él de pie detrás, en una especie de plataforma. Aconsejo utilizar también la cámara negra para el fondo de este cuadro. El cuerpo de Pierrot, al levantarse el telón, lo mostrará graciosamente caído sobre la luna, para ir incorporándose poco a poco, mientras dice, decepcionado: "Esta es la luna, Dios mío...".

Se tira hacia la parte exterior, desde esa especie de plataforma mencionada, donde se tendrá preparada una colchoneta para no lastimar al niño en ese salto de 2 metros más o menos. Con la caída de Pierrot se recomienda telón rápido.

Al levantarse el telón las rositas forman un cuadro tierno alrededor de Colombina. Comprendiendo la inutilidad de sus esfuerzos para distraerla, se separan lentamente divididas en dos grupos, a derecha e izquierda para cantar la "Canción de la Tristeza de las Rosas".

Entran las letras, llamadas por las rositas, siempre en procura de buscar alivio al desconsuelo de Colombina y se sientan a su alrededor formando un gracioso cuadro.

Una de las letras observa a distancia: "Algo cae desde arriba". Llama la atención de sus compañeras; se ponen todas de pie; observan al principio con dificultad para llegar al feliz convencimiento de que se trata de Pierrot. Salen del escenario para rescatar al personaje que ha caído desde el cielo y lo acercan a Colombina, quien llena de remordimiento se le aleja tímidamente. Pierrot deberá volver de su aturdimiento con lentitud. Las letras lo rodean con curiosidad y alegría, inquiriendo de él por lo sucedido.

Otro pasaje en el cual deben cuidar las tonalidades más distintas entre los personajes que hablan. Los más pequeños avanzan: uno o dos se arrodillan en primer término, otros ocupan el 2º y 3º y todos cantan casi su agradecimiento.

Rompe este cuadro A para alentarles alegremente.

Se aconseja colocar en altura a Colombina; Pierrot muy cerca de ella formando un grupo; las letras próximas y las rositas más distantes los rodean. El pueblo, distribuído también en forma irregular, completa el cuadro ocupando el resto del escenario. Todos exaltan la felicidad de los enamorados unidos en esta fina farsa. El broche final lo da la entrada brusca del enano por uno de los laterales, en cómicas volteretas.

CUADRO 1º

La escena representa una selva fantástica. Los árboles son como libros de cuentos. En una esquina hacia el fondo, una casa como de enanos es una tintorería y su fachada está pintada con los colores más abigarrados. Esta tintorería tiene una puerta que comunica con el jardín que está esquinada con respecto al escenario. Los niños que están en el escenario y que se llaman: A, B, C, D, E, F y G. están vestidos como payasos, colombinas y arlequines. También pueden estarlo con trajes de fantasías representando flores, pajaritos o animales bellos.

A, B, C, D, E, F, G, están de espaldas al público mirando la tintorería.

A:
¡Está todo el arco iris!
B:
¡Oh qué preciosos colores!
C:
¡Mira, rojo, azul, granate!
D:
¡Globos, cintas, frutas, flores!
A:
¡Quisiera ser tintorero,
dueño de tintorería
y haría globos azules
y peces les pintaría.
B:
Yo montañas y aeroplanos
C:
Yo ciudades y vapores.
A:
Blanco, negro azul, violeta,
¡vivan todos los colores!
(Señalando por la puerta de la tintorería a una tina que se halla en el interior.)
B:
Mira esa tina, esa tina
TODOS:
¡Es de tinta negra, negra!...
¡A ver!... ¡A ver!...
B:
¿Es betún?
A:
Quien caiga allí pues se alegra
para el resto de sus días. *(Se aparta.)*
F:
Ni yo... *(Se aparta.)*
D:
Ni yo... *(Se apartan todos menos B, que se queda mirando la tina.)*
C:
(A, D.) ¿Tú qué espías?
D:
Qué sería calculaba,
de Pierrot, si aquí cayera...
¡Es blanco como el azúcar!

A:
Su perfume es primavera.
C:
Su vestido, raso, tules.
D:
Sus manjares ruiseñores.
F:
Tiene en la cabeza nubes.
B:
En las manos tiene flores.
A:
Se casa con Colombina,
nuestra amiga encantadora...
B:
Colombina, todo el cielo.
F:
¡El cielo, el mar y la aurora!
A:
Se quieren como dos locos,
y se casarán mañana.
F:
Yo tocaré los platillos.
E:
Yo tocaré las campanas
C:
¡Allí vienen!
D:
¡Allí vienen!
A:
¡A escondernos!
B:
¡Allá arriba!...
(Se esconden detrás de la tintorería). (Colombina y Pierrot entran abrazados, por el lado contrario de donde se halla la tintorería).

PIERROT:
Te compraré diez palacios,
cien elefantes.
COLOMBINA:
La giba quiero de un monte,
y salchichas.
PIERROT:
Las tendrás. ¡Y una ciudad!
COLOMBINA:
Y un tomate bien maduro.

PIERROT:

Y coles de calidad.

(Los que estaban escondidos se adelantan alegremente como a darles una sorpresa. Colombina y Pierrot los saludan con la mano.)

TODOS:

Saludemos a Pierrot,
a Pierrot y Colombina,
al más blanco de los hombres,
a la mujer más divina!

COLOMBINA:

(A todos.) Me enamoré de Pierrot
porque era color de nieve
de harina, de flor y azahar,
y de jazmín... él se atreve
de frente a mirar la luna
pues su cara enharinada,
luce más entre la sombra
que la luna desvelada.

CANCIÓN DEL JAZMÍN

PIERROT:

(A todos.)

Nací de un blanco jazmín
y una blanca mariposa;
mi abuelo ha sido un cometa
y mi abuela fue una rosa.

COLOMBINA:

¡Y le amó por trasparente!

PIERROT:

Me ama porque soy sueño.

B:

Para que el mundo parezca
a esta pareja risueña
vamos a buscar al bosque
fresas y matas de helecho
como regalo de bodas.

A:

Os cubriremos el pecho
de perfumes y ambrosías.

C:

Hasta luego, amigos nuestros.

PIERROT:

Hasta luego.

COLOMBINA:

Y muy buen día.

TODOS:

¡Volveremos! ¡Aguardadnos!

PIERROT Y COLOMBINA:

¡Adiós muchachos! ¡Adiós...

(Salen los muchachos.)

PIERROT:

¡Te adoro mi Colombina!

COLOMBINA:

Te idolatro mi Pierrot.

(Se van caminando abrazados en dirección a la tintorería.)

PIERROT:

¡Mira!... Una tintorería,
que colores tan brillantes.

COLOMBINA:

Dime: ¿en la tintorería
fabricarán los diamantes?

PIERROT:

Puede ser. *(se acercan a mirar.)*
Ay, esa tina...

COLOMBINA:

¡Qué negra! ¡Qué tinta espesa!

PIERROT:

¡Oh, quisiera revolverla!

COLOMBINA:

¿Revolverla? ¡Qué simpleza!

PIERROT:

Pierrot es bello y curioso.

COLOMBINA:

Pierrot: debo recordarte
la historia del ratón Pérez,
el que se cayó a la olla,
por no oír a las mujeres?

PIERROT:

No soy ratón, soy Pierrot;
soy hombre, y me sobra seso.

(Entra en la tintorería y Colombina queda sola en escena observando lo que ocurre dentro de aquélla.)

COLOMBINA:

Ten cuidado, ten cuidado,
es betún, y es muy espeso.

PIERROT:

(Desde adentro.)

¡Cuánto cuesta revolverlo!
¡Demonio! Me ha de poder... .

COLOMBINA:
¡Cuidado! ¡vas a caerte!
PIERROT:
No me fastidies mujer...
COLOMBINA:
No subas tan arriba.
PIERROT:
Pues ya estoy... *(Lanza un grito.)*
COLOMBINA:
(Al ver a Pierrot que se ha caído a la tina.)
¡Ay, se ha caído!...
(Corre por la escena.)
Socorro, socorro, pronto...
¡Ay, de cabeza se ha caído
a la tina de betún!...
¡Ay!, ¿quién me ayuda a sacarlo?
¡Es Pierrot, como la luna!
¡Hay que desembetunarlo...
(Aparece en escena todo negro, cara, traje, zapatos, etc.)
PIERROT:
¡Ay, ay, ay!... Caí a la tina,
a la tina de betún.
Ay, ay, ay, estoy tan negro,
¿qué quién me va a querer aún?
TINTORERO:
(Sale de la tintoreréa, vestido con pantalón corto; es muy gordo, en el vientre lleva una cinta con la inscripción de tintorero de los hombros le salen muchos hilos que rematan en globos de infinidad de colores.)
Mis tintas son de primera,
de superior calidad;
quien con mis tintas se tiñe
no se destiñe jamás.
PIERROT:
¡Jamás!...
TINTORERO:
¡Jamás! ¡No se aclaran
ni poniéndole cloruro!
COLOMBINA:
¡Quedará así, tan negro!

PIERROT:
(Implorando.)
Usaré cloruro puro...
TINTORERO:
Nadie ya podrá Pierrot,
volverte a tu color blanco.
(Entra en la tintorería.)
PIERROT:
(Aumentando su desesperación.)
Ay, ay, me iré a la montaña,
me tiraré de un barranco,
pues Colombina, la hermosa,
ya no va a quererme más.
¿Verdad, verdad, Colombina?
COLOMBINA:
Negro, nunca... ¡Atrás, atrás!...
no te acerques.
Te detesto...
Toma tu anillo, Pierrot...
¡Vete de mi lado presto!
(Pierrot llorando se arrincona de espalda al público. Entran los niños con flores y frutas.)
A:
Coronas para los novios.
(Se las ofrece a Colombina)
COLOMBINA:
(Las tira al suelo)
¡No las quiero! ¡No las quiero!
B:
¡Una canasta de frutas!
(Lo mismo.)
COLOMBINA:
(La rechaza.)
Guardadla, amigos, ¡yo muero!...
(Flores, hiedras, margaritas... Se las ofrecen.)
COLOMBINA:
(Rechazando todo.)
¡Mirad cómo está Pierrot!...
PIERROT:
(Se da vuelta lloroso, con actitud lastimera.)
¡Estoy negro!...
(Todos dan un grito.)
D:
¡Oh, está negro...

F:
Está retinto, ¡gran Dios!...
C:
¿Qué ha pasado? ¿Qué ha pasado?
COLOMBINA:
Que a la tina se ha caído,
y ya no le quiero más.
Que en negro se ha convertido.
Adiós mi traje de boda.
Adiós alegres campanas.
Adiós tortas y confites.
Adiós valses y pavanas...
PIERROT:
(Llorando.)
¡Ay, ay, ay mi Colombina!...
COLOMBINA:
¡Ay, ay, ay, pobre de mí!...
A:
¡Ay, ay, ay, mis amiguitos!...
B:
¡Ay, ay!...
C:
¡Uy, uy!...
TODOS:
(Llorando.) ¡Ji, ji!...

TELÓN

CUADRO 2º

Casa del Mago. Grandes cristalerías por pared, permiten ver el cielo estrellado y una gran luna. Retortas, alambiques, etc. A la derecha, una ventana practicable, también de cristales... Ambiente de leyenda fantástica...

MAGO:
¡Pierrot me tiene loco!
¿Cómo lo blanquearé?
Me ha de dar su respuesta
la estrella que del cielo bajaré.
(Gestos.)
¿Qué es esto que ha bajado
que ciego he quedado?
ESTRELLAS:
Somos las Tres Marías.
¿Dinos? ¿Qué ha pasado?
MAGO:
El cielo tiene ciencias
que ignoramos nosotros...
Dadme una receta
para blanquear a un caprichoso.
a Pierrot ennegrecido.
UNA MARÍA:
Tu tiempo has perdido.
OTRA MARÍA:
No sabemos contestar.
OTRA MARÍA:
Sólo sabemos brillar.
MAGO:
Quedad allí, quedad allí...
¡Son tontas las hermosas!
Quiero bajar una rosa. *(Gestos.)*
ESTRELLA:
Aquí estoy por tu mando.
MAGO:
¿De dónde vienes llegando?
ESTRELLA:
La estrella soy más lejana,
mi palidez es hermana
de los que mueren
de muerte temprana.
MAGO:
Dime si sabes el secreto
para blanquear a un negro,
a Pierrot que cayó a una tina.
ESTRELLA
ROSA:
Mi misión es divina,
florecer el cielo
con mi corola sin espinas.
MAGO:
Aprende a leer
estrella analfabeta...
He de conseguir
quien me dé respuesta... *(Gestos.)*
Noble grupo bajé
del jardín azul,
¿quién sois?
CRUZ
DEL SUR:
¡Mira! La Cruz del Sur
sobre el mar austral

Somos la lámpara
que sabe guiar
a la nave sola
que hacia el polo va.
MAGO:
Quiero despintar
a un hombre
que no hace más que llorar,
¿qué procedimiento he de usar?
CRUZ
DEL SUR:
No te podemos ayudar.
¡Déjanos que miremos el mar!
Sobre la Patagonia
bate sin cesar.
MAGO:
¡Bah, bah!... *(Gestos.)*
vuestra cháchara frenad.
Aquí la que sabe está.
ESTRELLA
PEQUEÑA:
Salto ligero
como la flor
de corazón
volandero.
MAGO:
¡Oh, pequeñita,
¡oh blanco ratoncillo!
que me cabes
en el bolsillo.
ESTRELLA
PEQUEÑA:
Soy un punto de la vida láctea,
nadie me ve,
pero que existo sé.
MAGO:
A ti no te puedo
preguntar
ve con tus hermanas
a danzar
pero antes la mano
te quiero besar.
ESTRELLA
PEQUEÑA:
¿Cuándo seré
grande como tú
Oh maravillosa Cruz del Sur?
MAGO:
¿Quién esos golpes da?
la más sabia estrella
quizá.
o un cometa que contestará.
¿Quién eres tú
quién eres tú?
ENANO:
Soy el enano
Trompo Azul.
MAGO:
¿Y éste quién es?
¿Y éste quién es?
ENANO:
Un pollito que yo encanté,
no puede piar
ni el grano de oro picar,
todo lo que yo haga
me tiene que imitar.
MAGO:
¿Qué haces aquí?
¿Qué haces aquí?
ENANO:
Yo lo verás:
el bailarín *(Baila.)*
MAGO:
Pues yo lo voy a desencantar.
ENANO:
No podrás.
MAGO:
Ya lo vas a ver.
ENANO:
Yo tengo más poder.
(Danza del desencantamiento.)
MAGO:
Desencantado estás,
puedes piar
y a tu madre llamar.
POLLITO.
Pío, pío, pío, pío, pío
Pío, pío, pío, pío.
GALLINA:
Clo-co-co-co-cocococo.
POLLITO.
Pío.

GALLINA:
Co-co.
POLLITO.
Con mi madre me voy.
GALLINA:
Co-co.
MAGO:
Enano sinvergüenzón,
dame una contestación,
si no con este amuleto
en perro te convertiré.
ENANO:
Habla y te responderé.
MAGO:
Dime que debe hacer Pierrot
para perder su negro color,
ENANO:
Que suba a la luna
diciendo la una
que se quede a vivir allá
y se blanqueará.
MAGO:
Y ahora tú,
date vuelta, por Balcebú.
(El enano se da vuelta.)
A la una, a las dos, y a las tres
vuela con este puntapié
(Le da un puntapié.)
MAGO:
Ahora vosotras
al cielo tornad,
este enano
sin duda
os quiso
de cerca contemplar
y me vino
a molestar.
ESTRELLAS:
Llámanos
para acompañar
A un lirio
que se quiera casar
no sabemos pensar.
MAGO:
Subid, subid...
gracias, estrellas
por aquí,
quizá, quizá...
esta fórmula
quiero ensayar.
Buen resultado
ha de dar,
la inspiración
no me suele
fallar.
PIERROT:
(Al Mago.)
Ya van tres meses que estoy
tan negro, que doy vergüenza,
Señor Mago, me lavé
con cuanto jabón se encuentra:
usé cloruro, potasa
en baños de todas clases,
Recurrí a la noble ciencia
en la forma de sus magos
barbados; mas su experiencia
no les sirvió para el caso
pues, mi negrura se aumenta
de día en día, y mis lágrimas
señor Mago, brotan negras.
MAGO:
Tu caso, amigo Pierrot
es de los que causan pena;
he consultado mis libros
y consulté a las estrellas
hablé con varios cometas
y hasta bajé una centella
para tratar tu negrura
y su remedio. No queda
así para que blanquees,
más que esta sola receta;
hazte un viaje hacia la luna
cuando la luna sea nueva,
sumérgete en su blancura
y la luna con que sueñas
ha de borrar tu negrura
con su claridad de seda.
PIERROT:
Señor Mago, señor mago;
advierte que tu receta,
es receta para un pájaro,
para un pájaro que tenga
alas de acero vibrantes
o una bala tan certera

que dirigida a la luna,
se clave como saeta
Pero no es para Pierrot...
Pierrot, el pobre no vuela,
Pierrot, el pobre no salta,
Pierrot, llora, Pierrot sueña,
Pierrot, con su mandolina,
desgrana notas y perlas;
pero es pequeño y es frágil...
puede quebrarse si vuela...

COLOMBINA:

(Que ha estado espiando a Pierrot, desde afuera le habla por la ventana.)

¿Aún lloras? Vamos Pierrot
a otra cosa; causa pena
verte ambular por el mundo
destiñendo tu flojera...
¡Ríe como yo me río!
¡Baila, canta, sueña, juega;...
¡Colombina te amó blanco!
fuerte y noble y te detesta
negro, lloroso, y ambulante
¡Tinto por desobediencia!

PIERROT:

(Le cierra la ventana con rabia.)

Casquivana, caprichosa,
voluble, mala, coqueta...
No aguanto más; de un hachazo
me haré saltar la cabeza
por un verdugo que tenga
negros los brazos y fuertes,
por corazón una hiena...
o moriré de dolor
abandonado en la selva
colgada mi mandolina
de un árbol, su boca muerta;

(Llora con una sola queja larga.)

MAGO:

Pierrot, mujer y la ola
infieles son; me hice mago
por el desdén de una bella
y no me valieron filtros
para olvidar la perversa,
toma mi escoba Pierrot,
te la doy, móntala y vuela;
llegarás hasta la luna
apretándole un botón
que tiene aquí en la madera;
cierra los ojos, las manos
aprieta bien sobre aquélla
y en un dos y dos son cuatro
estarás donde deseas...

PIERROT:

Gracias, gracias. Oh gran mago
ya vuelo, ya voy, ya empieza
a desteñirse mi tinta,
ay, mi horrible tinta negra,
tan solo con la esperanza,
de alzarme sobre la tierra:
y óyeme bien, oh gran mago,
que tienes tan noble ciencia,
si recobro la blancura
he de cantarte poemas
que harán glorioso tu nombre.

MAGO:

(Abriéndole la ventana.)

¡Tienes la ventana abierta!...
¡Sal ya! ¡Y la noche te ayude!...

PIERROT:

(Montando la escoba.)

Escobita, escoba, vuela.

T E L Ó N

CUADRO 3º

En la luna. Puede ser un paisaje montañoso en gris oscuro y negro, si no como fondo el cielo estrellado, con estrellas luminosas y en el centro del escenario una gran luna en cuarto menguante con los picos hacia arriba. Sentado en el pico izquierdo está Pierrot. La sombra de Colombina aparece, en el pico derecho o si no en el cielo que sirve de fondo, por una abertura practicada en él.

PIERROT:

(Desolado.)

¡Esta es la luna Dios mío!
¡Cómo se engañó Pierrot!...
creí que la luna era
blanca como lo era yo.
De la tierra la veía

BIBLIOTECA NACIONAL
DE MAESTROS

como si fuera una flor
hecha de sal y de harina,
pero de cerca ¡oh terror!
es negra, negra, tan negra
como me he quedado yo...
Llegué montado en la escoba
con que el mago me obsequió
para que la blanca luna
me borrara este color,
y encontré negras las selvas,
negros los mares y estoy
más negro que allá en la tierra
donde ha quedado mi amor.
Tomé con mis manos, tierra
de la luna, y su terrón
es de hollín tan renegrido
que a mi negrura asustó.
Todos los días me miro
en este espejo y horror
me causo tan oscuro...
¿Por qué el mago me engañó?
¿No sabía que la luna
es blanca por la ilusión
que ponemos en mirarla?
Pero, su composición
es como la de la tierra;
opaca, triste, inferior
y su luz maravillosa
que nos encanta es fulgor
prestado, es sólo mentira
es luz que le manda el sol.
Nadie nunca sabe nada, —
sólo sabe el corazón.
Yo no quería venirme,
pero el mago me tentó...
¿Qué hacer? ¿Oh Dios Mío?
piensa en tu pobre Pierrot,
dale una idea sensata;
consuélale en su dolor.
No hizo mal a ningún pájaro;
jamás destrozó una flor;
dijo versos, cantó cantos...
ese es su delito, oh Dios...

(Aparece la sombra de Colombina. No habla ni se oye reír, pero, se ven sus gestos burlones y la mueca de su risa que aumenta a medida que va creciendo la desesperación de Pierrot.)

¡Qué veo!... ¡Es ella!... ¡La in-
[grata!
su sombra hasta aquí subió...
¡no te rías, no te rías!...
me blanquearé, por mi honor;
me blanquearé, Colombina...
¡no te rías o me doy,
de cabeza contra el suelo!
No te rías que tu voz
me desespera, y no puedo
vivir con tu burla atroz.
Vete, vete de la luna,
o de un salto, por mi amor,
me he de tirar a la tierra
y de morir como un clown
que se cae del trapecio
en mitad de la función...
¿No te callas? Pues me tiro...
¡Muero, muero! ¡Adiós, adiós!...
Voy a estrellarme en la tierra,
mi negrura se acabó. *(Se tira.)*

TELÓN

CUADRO 4º

(La misma decoración del cuadro primero. Colombina está sentada en un trono de árbol rodeada de sus amiguitos.)

CANCIÓN DE LA TRISTEZA DE LAS ROSAS

Rosa soy,
triste estoy,
por Pierrot que se ha subido
a la luna y se ha perdido.
Ya mis pétalos
se caen de tristeza,
por Pierrot y su belleza
su blancura y su fineza.
Esta rosa, Dios
pide por Pierrot,

quitale el color
con que ennegreció.
Cielo puro de octubre,
linda estrella de tul,
dime que hace en la luna
Pierrot ¿se ha vuelto azul?
Linda Colombina
rubia parlachina
tu Pierrot volverá
y mi flor
se abrirá
porque así, mustia está
ah, ah,
por Pierrot que allá
en la luna solo,
solo, está.

A:

¿Por qué lloras, Colombina?

COLOMBINA:

Pienso en mi pobre Pierrot;
lo burlé lo he despreciado;
Pierrot desapareció
y quizás se haya matado.

B:

Puede que un viaje haya hecho.

C:

Con otra se haya casado...

COLOMBINA:

¿Qué has dicho?

D:

Sí, por despecho...

COLOMBINA:

Amigos yo lo adoraba,
pero el negro me da miedo...

A:

Si son negras las tormentas...

F:

¡La noche es negra!

COLOMBINA:

No puedo
soportar ese color,
pero jamás a otro hombre
habré de darle mi amor.

C:

¿Le serás fiel?

COLOMBINA:

¡Mientras viva!

CANCIÓN DE LA FIDELIDAD

A:

Una historia os quiero contar
una historia de fidelidad
"Este era un perrito
llamado Tin Tin
lindo y suavecito,
como un plumerín,
que a un gatito negro
le hace gua... gua...
y que los ratones
no quiso cazar.
Un niñito rubio
llamado José
el amo del perro
cariñoso fue
y por los jardines
jugando los dos
como florecillas,
que florece Dios.
Pero un día desdichado
José fue en un colegio encerrado
y nuestro Tin Tin abandonado
por los criados solo fue criado.
Y Tin Tin ya no quiso comer
y flaco se echó bajo el lecho de José
gemía lloroso por su amito, y fiel
lo encontraron muerto en el cuarto
[de aquél.

Ahora por los cielos
el perro Tin Tin
por un ángel bueno
pasa el plumerín
y a un santito negro
él le hace gua, gua,
y a la virgencita
se le pone acá
y esta es la historia
que os quiero contar
un poquito triste de fidelidad.

(Mirando al cielo.)

B:

¡Ved muchachos, ved muchachos!...
¡Algo cae desde arriba!...

F:

¡Algo cae, algo cae!

D:
¿Qué será? ¿Qué será, un cometa?
COLOMBINA:
Algo blanco.
C:
¡Si es un cisne!
B:
¡Es nieve!
D:
¡Es luz!
A:
¡Un poeta!
C:
¡Es un hombre,
hacia aquí viene!
B:
¡Un hombre blanco!
COLOMBINA:
(Con un grito.)
¡Es Pierrot!...
TODOS:
¡Es Pierrot!...
D:
¡El rostro tiene
blanco, blanco!...
COLOMBINA:
Gracias Dios. *(Cae de rodillas.)*
PIERROT:
*(Entra aturdido sin ver
ni reconocer a nadie.)*
¿Dónde estoy? ¿Qué es lo que pasa?
Caí, caí de la luna.
A:
¡Y has llegado a nuestra casa!
B:
A la tierra.
PIERROT:
¿Aún no he muerto?
COLOMBINA:
¡Pierrot no debes morir
ya estás blanco!
PIERROT:
(Pierrot se mira la ropa.)
¿Pero es cierto?
COLOMBINA:
¿Cómo ha sido? ¿cómo ha sido?
¿cuenta al fin, quien te blanqueó?
PIERROT:
Colombina, no te rías.
COLOMBINA:
(Le da un espejo.)
Mírate, blanco, Pierrot.
PIERROT:
*(Como volviendo en sí y con gran
alegría.)*
¡Blanco, blanco!...
Colombina...
COLOMBINA:
¡Perdón, perdón!... ¡Un abrazo!
PIERROT:
A ti... a todos mis amigos.
(Abraza a todos.)
A:
Formemos un solo lazo.
B:
¿Quién te ha quitado la tinta?
PIERROT:
Aún no salgo de mi asombro;
me tiré desde la luna
a la tierra... sobre un hombro
Caí en un árbol coposo;
pensé que muerto yo habría,
y en vez de morir me encuentro
entre ustedes, ¡qué alegría!
¡Blanco, nuevo, desteñido!
B:
Piensa, durante el trayecto
¿de la luna, no has caído
sobre alguna nube blanca?
PIERROT:
Es verdad; mientras bajaba
de la luna hacia la tierra
y como un trompo giraba,
en círculos y revueltas,
resultó que una gran nube
se me cruzó en el camino.
Me siento en ella y la subo.
Ya baja, y se rompe... Entonces
caigo como en un colchón
sobre otra nube y a saltos
como lo haría un balón,
de una nube en otra nube,
y en elástica escalera
voy bajando entre vapores

que me hacen de lavandera,
pues me mojan los vestidos,
los cabellos y la cara
y siento como si toda
la piel se me renovara.

COLOMBINA:
Oh las nubes te han lavado;
Pierrot, ellas te han desteñido;
¡su blancura, como esponja
limpió tu piel, tu vestido!...

PIERROT:
Gracias, nubes que sois cisnes
volando en las madrugadas.

COLOMBINA:
Gracias, nubes que salváis
las cosechas resecadas.

A:
Gracias, nubes, el juguete
de los niños sin ventura.

B:
Gracias, corderitos blancos
que dormís allá en la altura.

C:
Gracias, toldos para el sol
en las tardes de verano.

D:
Gracias, cántaros copiosos
sobre la fruta y el grano.

E:
Gracias, belleza infinita;
aeroplanos sin destino.

F:
Gracias a vosotras os debemos
el pan, la fruta y el vino.

TODOS:
A Pierrot lo lavasteis,
os paguen el favor
los ángeles que os guían
en nombre del amor.

COLOMBINA:
(A Pierrot.)
¡Perdona, perdonadme!...

PIERROT:
¡Ah, no he podido olvidarte
viví recordándote!

COLOMBINA:
Nos casaremos mañana.

PIERROT.
Y agasajaré a los pobres.

E:
Yo tocaré las campanas.

C:
Yo haré retemblar los cobres.

PIERROT.
Toma mi primer regalo,
Colombina, de la luna
traje unas piedras muy feas,
pero extrañas, pues ninguna
persona tiene guijarros
de aquellos mundos distantes
(Le da las manos)

COLOMBINA:
¿Pierrot, qué dices? !No son
guijarros, mira brillantes,
regios brillantes, Pierrot!
¿Dónde tenías los ojos?

PIERROT.
¡Oh las piedras milagrosas!
¡Eran toscas en la luna,
son brillantes, aquí abajo!
¡Tenemos una fortuna!...

COLOMBINA:
¡Yo sólo quiero tu amor,
no me importa la riqueza!
¡Se la regalo a los pobres!...
(Al pueblo que ha entrado poco an-
..tes y contempla a Pierrot)
¡Tomad!... ¡Tomad!... La pobreza
aliviad con estas piedras
¡Yo he recobrado a Pierrot!...
(Lo abraza.)

A:
¡Viva Pierrot!... ¡Colombina!

B:
¡Viva su divino amor!
(Entran las rosas cantando.)
Cielo puro de octubre
linda estrella de tul
ya volvió de la luna
Pierrot ya no está azul.

TELÓN

POESÍA INFANTIL

Para "El Monitor"

ACUARELA EN CINCO MINUTOS

¡Oh, oh!... Rezonga el tiempo.
Llega la tempestad.
He aquí que se apuran
todos por disparar.

¡Qué gresca arriba!
Un berbiquí
taladra el cielo.
¡Diluvia al fin!

Multitud de paraguas
sobre la multitud.
¡Oh, la Naturaleza
sin sentido común!

En mi ventana
la aljaba que
languidecía
va a renacer.

JULES LAFORGUE
(Des fleurs de bonne volonté)

CABALLOS DE MADERA

Girad, girad caballos de madera,
girad cien veces y girad seguido
girad mil veces, continuad girando,
girad, girad al son del organillo. . .

Girad, girad sin que precisos sean
espuelas, látigo ni griterías
para vuestros galopes circulares,
girad sin esperanza de comida.

PAUL VERLAINE
(Romances sans paroles)

E S C A R C H A

¡Pronto, pequeños glotones
corred a mirar el prado!
Diría que por vosotros
nos lo hubieran transformado
en un budín gigantesco
de azúcar espolvoreado.

FLORIAN PARMENTIER
(Vers d'enfants)

EL CHORRO DE AGUA

El chorro abre el ramo
de un millar de flores,
¡y el sol le da, alegre,
todos sus colores!. . .

CHARLES BAUDELAIRE
(Les fleurs du Mal)

CANCIÓN

La hoja de los bosques
que gira al cierzo helado,
allá, por los barbechos,
la hoja de los bosques
que gira al cierzo helado,
¿vendrá a verdear la hoja
el mismo tallo?
El agua del arroyo
que corre clara y viva,
allá, entre las glorietas,
el agua del arroyo
que corre clara y viva,
¿vendrá a bañar el agua
la misma orilla?

JEAN MOREAS
(Les Syrtes)

EL NIÑO - AMO

Puros y claros
mis ojos se abren y asombran;
seguros y ágiles,
giran mis pies en la ronda.

Sangre caliente,
más ligero que una pluma.
Quiero ir muy alto,
hasta morder a la luna.

Veo y escucho
y gusto mil maravillas.
Quiero ir cantando
cogiendo las horas lindas.

Loco, más loco,
río en juegos vagabundos...
Alegre, alegre,
¡Yo soy el dueño del mundo!

ALICE GLYRAINE
(Menvailles)

EL CASO DE DIÓGENES

(*Parábola*)

Cuentan que Diógenes se hallaba una vez, de simple espectador, en los juegos olímpicos de Grecia, durante cuya celebración los jóvenes mejor dotados por la naturaleza pugnaban por conquistar el triunfo, ya en las carreras por medio de las piernas, ya en las justas del púgil por medio de los brazos.

De pronto, y sin que se supiera cómo ni por qué, se vió al filósofo con el laurel triunfal sobre la frente. Y, sin embargo, él no era uno de aquellos que habían inscripto sus nombres en los registros de la liza, ni nadie supo que saliera a estadio, ni siquiera que hubiera pensado jamás en conquistar tales victorias.

Era de ver, entonces, como los otros, que se bañaban en sudor en la pista o en el caliente redondel de la lucha, protestaban con grandes muestras de disgusto por esa expresión de triunfo inusitada.

Y, en oyendo esas voces, Diógenes, el hombre que no pidió nunca laureles, porque llevaba en su alma a quien reparte los laureles, la Suprema Verdad, se puso en pie, sereno como un Dios, bañado el rostro con la paz de las cimas, y haciendo con un gesto que se acallase el vocerío, se expresó en estos términos:

"Si tener piernas ágiles y correr velozmente es el ideal del mundo, debéis coronar a los venados. Si lo perfecto está en el músculo, os superan con inmensa ventaja los bueyes y los búfalos. ¿Creéis acaso que el ideal humano debe ser el retorno del hombre hacia el venado y hacia el buey? Si es que pensáis así, razon tienen de sobra vuestras protestas clamorosas. Pero, autes de decidir en firme, primero oíd lo que soy yo. ¡Sabedlo, amigos! Yo he vencido a contrincantes mil veces más temibles que a esos a quienes ahora estáis vosotros pretendiendo vencer. Yo he vencido a la Pobreza, a la Proscripción y al Infortunio. Yo tengo músculos más poderosos que los vuestros, porque los vuestros buscan el halago de un lauro como estímulo, y los míos, en cambio, han rechazado los halagos de príncipes y de potentados; porque los vuestros os atan, mientras los míos me libertan. Yo he vencido al Placer, al Dolor, a la Cólera, al Miedo, al Amor y a la Muerte; y, por último, he vencido a un campeón más temible que todos ellos juntos, porque he vencido a mis pasiones".

Y, limpiando el sudor que perlaba en su rugosa frente, el sabio concluyó:

—Ahora, decidid! O por vosotros, o por mí. Si vosotros podéis ostentar en vuestras lizas una victoria semejante a ésas, serán mis propias manos las que coloquen sobre vuestras frentes la corona del triunfo".

SANTIAGO ARGÜELLO

LA RECEPCIÓN DEL MAESTRO PANADERO

LOS GREMIOS

Aquella mañana, una mañana del año 1285 —el mismo año que Felipe IV, el Hermoso, subió al trono de Francia—, Rogerio Le Passeur, el panadero, o como decían entonces, el amasador de la Calle Beaubourg, se despertó muy alegre. Todavía sonaba el *Angelus* de madrugada: anunciaba el domingo, el domingo que Rogerio esperaba con tanta impaciencia, pues iban a recibirle como maestro, en su oficio.

—Pronto, levántate, mujer —gritaba—. Que hoy es el gran día y apenas si tendremos tiempo para prepararnos.

Y la buena mujer, contagiada de la alegría de su marido, también se daba prisa.

Hacía ya cinco años que Rogerio se había casado. Había conocido a su mujer en casa de Geoffroy Neveu, tío de ella, y patrón de él. Como ella era graciosa y buena, y él un aprendiz laborioso, y los dos se amaban, al viejo Geoffroy no le pareció mal el noviazgo. Estimaba a Rogerio y pensaba que, cuando muriera, sabría llevar adelante sus negocios y hacer dichosa a su sobrina.

Pero en aquella época un comerciante no podía, como hoy, ceder un negocio al primero que llegase. En cada ciudad todos los comerciantes o artesanos de un mismo oficio estaban organizados en gremios. Cada gremio tenía sus reglas precisas, y para ejercer un oficio no bastaba, como entonces decían, "con tener de qué"; además de saber el oficio, necesitábase haber sido aprendiz durante cierto tiempo, y muchas veces haber atestiguado delante de unos jurados, es decir, delante de los jefes de gremio, que se estaba capacitado para hacer un trabajo perfecto. En la mayoría de los casos había, además, que comprar el oficio, es decir, pagar a un señor o a algún gran personaje el derecho de ejercer la profesión. Evidentemente, todo obrero un poco hábil podía esperar a llegar a ser maestro; pero cuando no era hijo de patrono, le hacía falta, como a Rogerio, tener la suerte de casarse con una heredera para poderse establecer.

CÓMO SE LLEGABA A PATRONO PANADERO

En el gremio de los panaderos, sobre todo, el que quería llegar a ser maestro tenía que reunir un sinfín de condiciones, y sólo después de muchos años y de muchas formalidades podía, al fin, un artesano alcanzar la maestría.

Así, Rogerio, cuando era novio de Magdalena, terminó los años del aprendizaje; luego trató de probar a los maestros que conocía perfectamente el oficio contestó satisfactoriamente todas sus preguntas; amasó vigorosamente una gran hornada, y acabó mereciendo la calificación de ser un buen obrero digno de ejercer su oficio. Sólo entonces tuvo lugar su boda. El pobre viejo pudo vivir tranquilo respecto al porvenir de su sobrina. En efecto, cuando murió el tío, Rogerio, con sus economías y la pequeña herencia de su mujer, pudo comprar el oficio, como tenían obligación de hacer los panaderos.

Todos los panaderos de París estaban bajo la jurisdicción del gran panadero del rey; y todo nuevo maestro tenía que pagar a este funcionario los derechos de ejercer la profesión. Estos derechos constituían la parte más considerable de los ingresos que tenía su cargo. El gran panadero era el jefe de los de París, el jefe del gremio. El "maestro del oficio" no era más que su lugarteniente. El gran panadero elegía los 12 jurados que velaban por la aplicación de todas las reglas y estatutos del oficio.

Rogerio, habiendo comprado el oficio, había sido admitido por los jurados en calidad de *novicio*. Había podido tomar a su vez un obrero, o como se decía entonces, un paje. Había escogido uno de sus compañeros de infancia, con quien había trabajado poco antes. Así fue pasando sin grandes dificultades los cuatro largos años de prueba que se imponía a los nuevos patronos, a los novicios, antes de recibirlos maestros. Generalmente eran aquellos cuatro años difíciles para los modestos principantes como Rogerio y su mujer. Había que reformar la tienda para atraer o recuperar los clientes, que la negligencia del viejo patrono había alejado un poco. Había que pagar al paje; dar de comer a un aprendiz; mantenerle conforme a las reglas impuestas a los maestros en los estatutos del oficio... ¡Cuántos panes había que vender para poder atender a todos estos gastos...!

Y eso sin contar los impuestos y las contribuciones a la ciudad y al rey, los derechos que había que pagar durante esos cuatro años al gran panadero: 25 denarios el día de la Epifanía, 22

denarios el de las Pascuas, cinco denarios y un óbolo en San Juan Bautista, seis sueldos en San Martín, y además un denario y un óbolo todas las semanas. Así lo exigía el estatuto del oficio.

Pero Rogerio Le Passeur había tenido suerte. Jamás durante su noviciado había hecho esperar al intendente del gran panadero, encargado de percibir esos derechos, y en cada uno de los vencimientos éste había hecho constar en una tarjeta de madera que había pagado en moneda contante y sonante. Tampoco el maestro del oficio, cuando venía seguido de un alguacil del Chatelet y de varios jurados, había sorprendido ni una sola vez en las ventanas del mostrador panes mal hechos; ni siquiera, si alguna mañana había venido al amanecer, había encontrado un pan roído por los ratones, cosa que estaba previsto y castigado por el reglamento del oficio. Panes de un denario, panes de dos denarios, pasteles dorados o tortas esponjosas, los jurados habían admirado siempre toda la bondad del trabajo del novicio. Y con la buena reputación, los clientes eran cada día más numerosos. Sólo algún rico burgués de la misma calle, que continuaba cociendo en su casa, en su horno particular, se atrevía a decir que jamás panadero alguno haría pan como el suyo. Sin embargo, llegó un momento en que estos mismos burgueses decidieron comprar el pan a Rogerio, encargándoles seis grandes panes abarquillados cada día.

LA PROCESIÓN

Los asuntos marchaban bien y lleno de dulces esperanzas, Rogerio iba aquel día a ocupar su puesto entre los maestros.

No necesitaron mucho tiempo para estar listos, tanto él como su mujer. Vestidos con sus mejores ropas, esperaban en la trastienda la hora de que viniera a buscarlos la cofradía para conducirlos solemnemente a casa del maestro del oficio.

Parecía el día de su boda. En la reducida habitación, en la cual el horno, apagado desde la víspera, "a la hora en que se encienden las candelas", esparcía aún suave olor, los vecinos, que participaban de su misma alegría, acudían a verlos. Allí estaban Pedro, el tendero; Guillermo, el tonelero; Tomás, el comerciante de telas; Humberto, el tabernero; todos los amigos con sus mujeres y sus hijos. El débil piso de madera no estaba acostumbrado a tanta concurrencia y dejaba oír pequeños cru-

jidos como lamentos. Todos los vecinos parecían admirados. Todos querían hablarles.

—¡A ver cómo rompes la olla de barro! —le decían—. Porque como ahora veremos, eso era una costumbre que figuraba en la mayoría de los oficios, sobre todo entre los panaderos.

—¡Ya están aquí!, ¡Ya están aquí —exclamó en medio de aquel ruido el paje, el buen heñidor, el vigoroso amasador, que acechaba desde hacía algún tiempo por la ventana.

En efecto, llegaba la cofradía. Los doce guardas jurados marchaban a la cabeza, alrededor del rico pendón de seda, bordado en oro, que resplandecía al sol. Detrás, todos los maestros panaderos y todos los pajes seguían con porte serio y majestuoso.

Se detuvieron delante de la puerta. El primero de los jurados invitó al Rogerio a acompañarles a casa del maestro del oficio. Rogerio, llevando en sus manos una olla de barro, nueva, llena de nueces y de barquillos, como exigía la costumbre del oficio, se colocó detrás de los jurados. Y a través de las calles principales de la ciudad, a cuyas ventanas se asomaba todo el mundo, la procesión seguía su itinerario hasta llegar a casa del maestro.

Este les esperaba en la puerta, teniendo a su lado al cobrador del gran panadero. Los jurados se colocaron a su alrededor. Dentro del gran círculo que formaban todos los miembros del oficio y sus primeros aprendices el novicio Rogerio quedó solo.

—Maestro —dijo Rogerio, después de haberse inclinado respetuosamente—, he trabajado y he terminado mis cuatro años...

Y al mismo tiempo que decía esto, le presentaba la olla llena de nueces y barquillos.

LA OLLA DE NUECES

El maestro tomó la olla. Y volviéndose hacia el cobrador, le preguntó:

—¿Es cierto que Rogerio Le Passeur ha trabajado y terminado los cuatro años? ¿Es cierto que ha pagado puntualmente los censos que se deben a monseñor, el gran panadero?

—Sí, es cierto —replicó el cobrador.

El maestro devolvió a Rogerio su olla de barro. Y Rogerio, con sus brazos vigorosos, acostumbrados a remover la masa, lanzó la olla contra la pared, mientras todos los demás panaderos, que se divertían con tan vieja costumbre del oficio y ansio-

sos de comprobar su fuerza, se agolpaban unos sobre otros para ver mejor.

¡Magnífico porrazo! Pocas veces se había visto en el oficio tanta furia. La olla de barro voló hecha mil pedazos. Las nueces y los barquillos se esparcieron por todas partes.

Grandes gritos de alegría aclamaron al nuevo maestro, y todo el acompañamiento se precipitó para llevarle casi en vilo a casa del maestro. Los aprendices, los jóvenes, los más vivos, asaltaban, corriendo, la gran sala en donde habían preparado el festín. Los viejos, recordando sus tiempos ya lejanos de jóvenes y el día en que también ellos rompieron su olla, se acercaban lentamente al maestro y a los jurados.

Alrededor de la mesa volvieron a encontrarse todos. El maestro, según costumbre, había proporcionado la lumbre y el vino, que aquel año era excelente. En cuanto a los demás, entre los panaderos, el nuevo maestro no tenía que dar de beber a los cofrades, como en los demás gremios. Entre los panaderos, cada uno pagaba su parte: un denario por cabeza. De esta forma el festín resultaba espléndido.

Rogerio, contentísimo, estaba sentado cerca de los jurados. Se brindaba con frecuencia. Se dijeron muchos chistes. y al llegar la noche, la cofradía contaba con un maestro más.

De Rogerio Le Passeur, y de todos los que como él, en tiempos pasados, rompieron la olla, no sabemos gran cosa. Apenas si en las antiguas crónicas aparece algunos de esos nombres. En los tiempos en que los parisienses encontraban el pan caro, allá por el año 1315, rogaron al preboste que se encargara del asunto y ver si los panaderos no acaparaban demasiado dinero.

Rogerio Le Passeur fue nombrado, con Pedro Gournay, para defender a sus cofrades los panaderos y para demostrar que, si era verdad que tenían mucho dinero, no se podría decir que les costase poco ganarlo, como se decía de la panadera de la canción.

De esa forma ha llegado hasta nosotros su nombre. Pero lo que hay que retener de nuestra historia son las costumbres de los gremios. Algunos historiadores cuentan que en la Edad Media todo obrero podía llegar a ser maestro, y pretenden que aquellos tiempos eran menos duros que los actuales para los artesanos pobres. No hay que exagerar. Rogerio Le Passeur tuvo la suerte de encontrar una novia que vivía con su tío, rico pana-

dero. Pero ya hemos visto cuántas formalidades tuvo que llenar y cuántos derechos tuvo que pagar para llegar a la maestría. Lo que únicamente queda de verdad, es que entre él y su tío, entre él y sus compañeros, las relaciones eran cordiales. El maestro y sus obreros vivían juntos: su suerte era casi idéntica. Un maestro podía volver a ser obrero, y recíprocamente. Patrono y obrero eran verdaderamente de la misma clase.

REFLEXIONES Esta corta descripción no es más que una reseña de lo que contienen los estatutos de panaderos, tal como los encontramos en el "Libro de los oficios", de Etienne Boileau. En cuanto al nombre de Rogerio Le Passeur, nos lo ha proporcionado un texto de la época de Luis X, que cita Mr. Fagniez en sus "Estudios acerca de la industria en los siglos XIII y XIV" (página 176).

En lo que por otra parte concierne al sentido de nuestro relato, dos hechos importantes hay que notar: Primero, hay que determinar exactamente el carácter de la corporación del gremio, del oficio; ya se sabe que es la organización que agrupa a todos los artesanos que ejercen la misma profesión. Cualquiera que sea su origen (colegio romano, guilda germánica, etc.), esta organización responde a la necesidad que sienten los individuos de un mismo oficio de ponerse de acuerdo entre sí contra aquéllos que pueden hacerles daño, señores artesanos o comerciantes extranjeros, malos fabricantes, falsificadores, etc.

Los derechos que aquellas corporaciones pagaban todavía al rey o a los señores, recordaban los tiempos en que los artesanos eran siervos. Los derechos que pagaban cuando querían establecerse no eran sino reminiscencias de lo que en otros tiempos pagaban los siervos al señor para conseguir la libertad del trabajo.

Cada oficio poseía severos reglamentos que tenían por objeto, sobre todo, asegurar una buena producción. Y, por último, hemos querido señalar que incluso en el siglo XIII no es exacto que todo obrero pudiese ser sucesivamente aprendiz, compañero y maestro. Los que no eran hijos de maestros, los que no se casaban con una rica heredera o carecían de capacidad económica, estaban condenados a trabajar toda la vida por cuenta de los demás. Pero conviene advertir que los gastos de instalación eran insignificantes y que todo obrero trabajador y ahorrador

podía en el siglo XIII llegar a ser patrono. Por otra parte, como consecuencia de la vida común que hacían, una íntima familiaridad existía entre amos y criados.

Todos los trabajadores del siglo XIII lo mismo trabajaban en casa de su patrono que trabajaban en las suyas por cuenta propia. Pero la organización del oficio llevaba en sí los gérmenes del monopolio. Los hijos de los maestros debían aspirar a continuar el comercio de los padres. De ahí que existieran tantas dificultades para penetrar en los oficios y que se limitaran las industrias y que fuese cada día más precaria la situación de los obreros.

ALBERT THOMAS



(Acuare'a)

"Vuelta del viaje"
por TITO SAUBIDET

EL ETERNO SILENCIO

En 1910, un hermoso día de diciembre, el *Terra Nova,* pequeño navío especialmente construído para navegar por las regiones polares, penetró en los bancos de hielo de la zona austral, llevando a bordo al capitán inglés Scott y a todos los valientes que le acompañaban en su expedición al Polo Sur.

Después de haber atravesado, durante siete semanas, la más grande llanura de hielo que haya sido explorada en el Atlántico, el 3 de enero de 1911, el *Terra Nova,* llegó delante de la "Gran Barrera", la gigantesca muralla helada que guarda la meseta polar. La expedición se hallaba, pues, en pleno reino de "Las hadas del hielo", en un lugar donde todo parece mármol y cristal, y en donde el hombre, perdido en la inmensidad del frío eterno, sólo puede contar con su previsión, con su valentía... y con la Providencia. Scott y sus compañeros arriesgaban sus vidas en la audaz empresa de plantar la bandera británica en el corazón virgen de las tierras heladas.

El 4 de enero, la expedición desembarcó en la isla de Ross, en un lugar llamado Capa Evans, playa arenosa extendida al pie mismo del monte Erebus, volcán en plena actividad, como una boca de fuego brotando de una masa de nieve. Los audaces viajeros acamparon con diez y seis *poneys* o pequeños potros, y treinta perros siberianos, tres trineos automóviles, doce trineos ordinarios y víveres para tres años. La mayoría de los expedicionarios, refugiados en sus casamatas, se estableció en aquel lugar, mientras el teniente Campbell proseguía el viaje a bordo del *Terra Nova,* con el propósito de reconocer y explorar una parte de la llamada tierra de Eduardo VII. Todo fue inútil. Aquella tierra aparecía rodeada y defendida por inabordables acantilados, en los que ni hombres ni bestias lograban sostenerse. Debió renunciarse a la empresa.

Contrariado en extremo, el teniente Campbell intentó entonces abordar la Gran Barrera. Pero allí le aguardaba la primera decepción del terrible viaje. Mientras andaba buscando un sitio propicio para desembarcar, divisó a lo lejos, al pie de los altos montes azulinos, unas sombras que le anonadaron. ¡Eran hombres, hombres europeos, que habrían llegado allí antes que los ingleses y tenían establecido su cuartel de invierno!

Campbell se enteró, muy pronto de que se trataba de la expedición noruega dirigida por el capitán Amundsen. Pero el caso era que esos noruegos habían salido de su patria, algunos meses antes, con la intención de dirigirse hacia el Polo Norte. ¿Cómo era posible que se hallasen, pues, en la región del Sur? Amundsen, que había encontrado muchas dificultades en su primer proyecto (por los mismos días en que todo el mundo hablaba de que Scott iba a partir hacia el Polo Sur), cambió bruscamente de crite-

rio y de rumbo, se encaminó, sin decir nada a nadie, a tomar la delantera a la expedición inglesa, y logró conseguirlo... ¡Y ahora estaba allí, instalado a unos 600 kilómetros del campamento de Scott, y resuelto a todo para llegar al Polo antes que los ingleses!

El golpe fue muy doloroso para Campbell. No obstante, sin descorazonarse en lo más mínimo, continuó su empresa, cambiando únicamente la dirección de la marcha y orientándose hacia el cabo Adara, en la tierra de la reina Victoria. Así Campbell logró el objeto de su misión, que era el de preparar los depósitos de víveres que luego se necesitarían para la magna tentativa del capitán Scott.

Mientras tanto, Scott continuaba acampado en la isla de Ross. Y allí pasó los meses de enero, febrero, marzo, y después todo el verano —durante el cual los expedicionarios quedaron sumidos en noche continua—, preparando la marcha hacia el Polo, que debía emprenderse el siguiente invierno.

El día 1º de noviembre, la noche polar tocaba ya a su término, el tiempo había mejorado lo suficiente para permitir el comienzo de la caminata hacia el Polo (2.500 kilómetros), y el capitán Scott escribía en su diario estas graves y fervorosas palabras: "¡El porvenir está en las manos de Dios!"

Por su parte, en efecto, Scott había hecho cuanto humanamente era posible para asegurar el éxito de la empresa, y las vidas de los expedicionarios dependían tan solo de la Providencia. Se acordó que únicamente partirían hacia el Polo diez y seis exploradores, y que los demás quedarían aguardándoles en el campamento. La patrulla en marcha se llevó consigo diez potros resistentes, veintidós perros, dos tractores y la mayor cantidad posible de provisiones.

Las tres primeras semanas fueron como una continuación de la bienandanza invernal. Todo marchaba a pedir de boca. El ideal que impulsaba a los exploradores les hacía soportar alegremente sus fatigas. Y el único contratiempo experimentado durante el primer mes, fue la necesidad de abandonar los tractores, porque les estorbaban demasiado.

Los días aciagos comenzaron con la muerte de uno de los potros. Estos, como los perros, eran verdaderos amigos de los hombres perdidos en la inmensidad glacial. Cada uno de los potros tenía su camarada exclusivo entre los exploradores. La muerte de uno de los caballejos fue, por lo tanto, un gran dolor para todos. Y aquel día los expedicionarios sintieron cruzar por sus corazones un presentimiento siniestro.

Comenzó el mal tiempo. Las borrascas se desencadenaron durante largos días, paralizando la marcha de los exploradores y obligándolos a hundirse entre las nieves para no ser arrastrados por el temporal. Era imposible procurarse ni el más leve descanso, ninguna de las relativas comodidades que se disfrutan en los campamentos. Los hombres sufrían atrozmente, y los potros iban muriendo uno a uno. Semejante período de borrascas fue lo que permitió a Amundsen tomar la delantera a Scott y acarreó la catástrofe de éste, impidiéndole llegar a tiempo al sitio donde estaban los últimos depósitos de provisiones.

La intensidad del frío era completamente anormal. Las marchas debían hacerse durante la noche, porque entonces el viento amainaba un poco;

y cada mañana era necesario detenerse y levantar altas murallas de nieve, para poner al abrigo, durante las insoportables horas del día, a hombres, caballos y perros. A cada paso surgían nuevos problemas y dificultades, que era necesario resolver prontamente. Y sin la indomable energía y la honda esperanza que confortaba a aquellos hombres heroicos, la catástrofe final se hubiera producido mucho antes.

El capitán Scott era el alma de aquella desesperada resistencia. Nada le arredraba, nada le conmovía; sólo anhelaba una cosa: ¡Llegar al Polo! Cuando murió el primer potro, los exploradores obligados por la necesidad, no tuvieron más remedio que aprovechar y comer su carne. Más luego ya fue preciso sacrificar a los otros antes de que sucumbieran. "¡Pobres animales! —escribía Scott en su diario—. Es horrible tener que matarles, después de las horribles circunstancias que soportaron y de lo admirablemente que nos sirvieron".

Para poder escalar la Gran Barrera y abrirse un camino a través de cien millas de escarpadas y resbaladizas montañas, la expedición debió finalmente dividirse en tres grupos, uno de ellos dirigido por el capitán Scott. Estaba compuesto de cinco héroes: Scott, el doctor Wilson, el capitán Oates y los tenientes Bowers y Evans.

Lo que estos hombres sufrieron es indecible. Paso a paso fueron disputando a las tempestades y al desierto helado los kilómetros que les separaban del Polo. Todos los potros habían muerto ya, y los perros debieron ser devueltos al campamento. Así, Scott y sus compañeros se veían obligados a arrastrar ellos mismos sus propios trineos.

Pero todos los sufrimientos físicos, por gigantescos que fuesen, no podían ni remotamente compararse con la amargura moral que les aguardaba. ¡El 16 de enero, estando ya casi llegando al Polo, a la meta suprema anhelada, los cinco exploradores se dieron cuenta de que otros les habían tomado la delantera! "Acaba de ocurrirnos lo peor de todo —escribió Scott en su diario—. Esta mañana nos pusimos en camino, muy animados, esperando llegar al Polo al día siguiente. Pero, después de haber andado dos horas, de pronto Bowers divisó, destacando sobre el horizonte, un punto negro; y en llegando a él, ¡nos dimos cuenta de que era una bandera negra izada en un mástil! Por los alrededores vimos huellas de perros. ¡Los noruegos de Amundsen habían llegado antes que nosotros! Fue una desilusión espantosa, insufrible, y a mi me da, pensando en mis pobres compañeros, una pesadumbre infinita... Mañana continuaremos, no obstante, hacia el Polo. Luego, media vuelta en redondo, y *procuraremos* regresar al campamento".

Ese "procuraremos" encierra todo un mundo de abatimiento y desilusión. Desde aquel momento, Scott y sus compañeros quedaron condenados a muerte, no por los obstáculos exteriores, sino por el desfallecimiento total que emanaba de sus almas, después de haber comprobado la inutilidad de los espantosos sacrificios que acababan de realizar. El día 17, Scott escribió: "¡Henos aquí en el Polo! Pero las cosas son muy distintas de como las habíamos soñado. ¡Dios mío! He aquí un lugar terrible; pero lo hace más inhospitalario aún, para nosotros, el saber que no fuimos los primeros en llegar a él".

Desde entonces, la duda, el descorazonamiento, el cansancio de la inutilidad, comenzaron a filtrar en sus almas. Mientras creyeron en el éxito nada había sido capaz de arredrarles. Pero ahora, la angustia aparece por primera vez en el diario de Scott: "Vamos a intentarlo todo para reunirnos con nuestros compañeros; más yo me pregunto, a veces, si será posible".

Mudos y cabizbajos, emprendieron, pues, el regreso. Evans, el más fuerte de los cinco, fue el primero en sucumbir. El fracaso le había anonadado totalmente; estaba convencido de que todo había terminado para él. Tuvo, en efecto, una peligrosa caída sobre el hielo, y pocos días después expiró...

El frío aumentaba, y les parecía más vivo que nunca. Llegaron a registrar 50º F. bajo cero. Mal alimentados, abatidos, los cuatro infelices tenían heladas las extremidades. Y la inmensa llanura de nieve se extendía sin fin.

El día 3 de marzo, Scott escribía: "Es ya seguro que no podremos continuar la marcha. Unos con otros procuramos ser optimistas; pero cada uno guarda en secreto lo que lleva en el fondo del corazón". Este terrible presentimiento no tardó en realizarse. Tres días después, el capitán Oates, que tenía los pies completamente helados y ya sólo caminaba gracias a la sobrehumana energía de su alma, debió detenerse. "Oates se está acabando —escribe Scott—. ¿Qué va a hacer? Solo Dios lo sabe. Oates es valiente, animoso, se hace cargo de la situación. Nos ha pedido consejo. ¿Qué podíamos contestarle, sino que es necesario continuar caminando todo lo posible?"

¡Imagínese lo que debió ser esta deliberación de los tres amigos, ante el cuarto restante, que está condenado a muerte, que lo sabe, y a quien nadie se atreve a decir: "No podemos detenernos sin perecer todos. Es necesario que te sacrifiques!". Y en torno de ellos, siempre, los inmensos sudarios de la tierra y del cielo.

Con todo, Oates que se había resistido a rendirse hasta el fin, a pesar de sus inimaginables torturas, una noche comprendió que estaba irremisiblemente perdido. Entonces su alma heroica no vaciló ni un momento. Se imponía el sacrificio supremo: él no podía, para prolongar unas horas su vida, comprometer las de sus compañeros. Oates tomó una resolución capital. "Estuvo durmiendo durante la noche —anotó Scott en su diario—, con la esperanza de no volver a despertar. Pero, al fin, sus párpados se abrieron. Fuera de la tienda soplaba un huracán de nieve. Oates nos dijo: Voy a salir y quizás tarde un poco..." ¡Y ya no le hemos visto más! Nos dimos perfecta cuenta de que nos abandonaba para irse a morir lejos de nosotros. Oates era un gran valiente y un caballero ejemplar. Confío que los demás sabremos afrontar la muerte con la misma valentía".

Estas palabras tan sencillas valen más que un poema. Siguieron caminando los tres restantes, y hasta consiguieron avanzar un poco. Las provisiones estaban agotadas y el hambre les roía las entrañas. El día 21 de marzo, después de inenarrables esfuerzos se hallaban a 20 kilómetros solamente de un depósito de provisiones. Con un impulso supremo, la salvación era todavía posible. Pero... el vasto desierto quería quedarse con ellos. Aquel día, el huracán de nieve comenzó a soplar, y duró una

semana entera. No era posible dar ni un paso. Y los tres exploradores restantes vieron llegar impasibles, su última hora. ¡Después de tantos sufrimientos, al llegar casi tocando a su término, era necesario morir! Más todos fueron dignos del sublime Oates. La desesperación no se apoderó de ellos ni un solo momento. Se acostaron todos, por última vez, en el interior de la tienda, y allí fueron muriendo uno tras otro. Scott fue el último en sucumbir.

Hasta nueve meses más tarde, el 12 de noviembre de 1912, no pudieron ser hallados sus cuerpos. Una expedición de socorro, enviada desde el campamento, les encontró por fin. Junto al cadáver de Scott yacía abierto el diario que el capitán había ido escribiendo hasta el postrer suspiro. He aquí sus últimas palabras: "No creo que otros seres humanos hayan sufrido jamás lo que hemos sufrido nosotros. Sin embargo, aún habríamos podido salir del paso, a no ser ese huracán que nos sorprendió cuando estábamos a 15 kilómetros del salvador refugio. Ya sabíamos de antemano los peligros que nos amenazaban, y no tenemos, pues, ningún motivo de queja, puesto que nos pusimos enteramente en manos de la Providencia, dispuestos a cumplir nuestro deber hasta el fin. Si hubiésemos salido con vida, yo habría podido contar la más heroica historia sobre la valentía, la resistencia y el temple de mis compañeros. Estas notas y nuestros cadáveres la contarán por mí. . . Estamos muy debilitados y el escribir se me hace difícil; más por mi parte no me pesa el haber realizado este viaje, porque ha servido para demostrar qué sufrimientos son capaces de resistir los ingleses, y cómo saben ayudarse unos a otros".

Así terminó este gran drama del Polo. Sobre los pobres restos hallados se levantó un alto túmulo de hielo, realzado por una cruz de madera, hecha con los mismos *skis* de los héroes. Y en el monumento perdido en la inmensidad desierta y helada, se grabó, como único epitafio, este verso de Fennyson:

To strive, to seek, to find, and not to yield
(Sufrir, buscar, hallar, y no rendirse nunca)

H. G. PONTING.
Miembro de la expedición Scott.

"La educación es un conjunto de acciones intencionales mediante las cuales el hombre intenta elevar a su semejante a la perfección". (MARION).

CÓMO ESCUCHAR MÚSICA

por *JEAN CHANTAVOINE*

La primera condición para escuchar música y entenderla, es olvidar desde el umbral del mundo sonoro, que somos seres con el don de la palabra y abandonarnos enteramente al dominio del sentimiento.

La música emplea para conmovernos otros medios que el de la palabra. Cualquiera puede hacer la experiencia. Se tiene por original el hombre que habla solo, sin embargo, nada nos parece más normal que el que tararea; tonadas alegres cuando está contento; tristes cuando está inquieto o melancólico. Hay en nosotros una fuente musical que la música actual sabe descubrir, revelar y enriquecer.

Se debe recordar que el ritmo determina una idea de movimiento. Es por eso que los trabajadores, barqueros del Volga y los de Egipto necesitan el ritmo del canto. La psicología de laboratorio nos muestra que la audición musical dibuja un boceto sonoro, provocando en los órganos de la voz, una especie de esfuerzo embrionario para imitar esta música en el canto. Cuando se escucha un cantante de voz gutural o forzada, sentimos una ligera sensación de angina. Esto nos demuestra que la música preexiste en nosotros de un modo latente.

¿De que modo, con qué disciplina del oído podemos fecundarla?

La mayoría, no teniendo método, disciplina, creen que una música es una serie de frases musicales o de notas más o menos agradables al oído, las que dejamos que nos acaricien pasivamente. Pero, no es sin razón que al arte de inventar música, se le llama, en lenguaje corriente, composición musical. Esta, desde la más simple a la más complicada, desde el cuplé a la sinfonía, es un conjunto formado con elementos múltiples, que no se agrupan al azar sino se combinan, se responden, se equilibran, según principios o leyes que aún dictadas por el sentimiento pertenecen también al pensamiento razonado, traducidos por sonidos en vez de palabras.

Escuchar música consiste en tomar, retener y seguir esos elementos o la mayoría de ellos, a distinguirlos para reconocer su unidad y diversidad.

Lo primero que despierta nuestra atención es el ritmo, que marca de modo más o menos acentuado los intervalos periódicos, la duración de las notas del tema. Este ritmo puede hacernos reconocer una pieza, pues si sin cantar, se marca, por ejemplo, las notas de la Marsellesa respetando los valores, la reconoceremos inmediatamente. El ritmo es como un esqueleto, invisible bajo los músculos, la carne y la piel. Entonces, en principio, preocuparse del ritmo. Luego la melodía que equivale a la frase en la palabra.

Para tomar interés en un tema, el oyente debe fijarse en los motivos que lo forman y tratar de seguir el hilo en todas sus transformaciones. Su tonalidad, es decir su posición relativa en la escala sonora y que cambia en el curso del motivo. Su timbre, es decir el color sonoro del instrumento, que varía en la música orquestal al pasar de un instrumento a otro, por ejemplo: del violín a la flauta, del violoncelo al bajo o de la dulzura a la violencia.

Por supuesto que para ser sensible a la música no se necesita saber cuál es el acorde mayor perfecto o la séptima sensible, etc., pues todo oyente atento ya sea de una sinfonía o de una ópera, hace música sin saberlo y sin conocerla. El timbre es para el oído lo que el perfume es para el olfato y el sabor para el gusto.

Los timbres valen por su individualidad por un lado y por su conjunto por otro. Se reparten siguiendo las diferentes familias de instrumentos. Su percepción no pide ni ejercicio ni ciencia.

Se pueden distinguir la diversidad de los timbres de una orquesta en su sucesión y simultaneidad. El oyente menos instruído puede conmoverse sin saber que se trata de un violoncello o de una flauta.

Una pieza de música no tiene el solo objeto del encanto de la melodía, el orden de los motivos, su diálogo, su desenvolvimiento son análogos a la forma de un poema, como en el caso particular de las obras clásicas escritas siguiendo la forma sonata.

Otras composiciones buscan a dar en la música el resumen de un drama, como las oberturas de Beethoven.

La diversidad de los timbres entre los instrumentos de la orquesta, permite distinguirlos uno del otro, no solamente en su sucesión sino en su simultaneidad y da a los temas el contorno, el relieve y la variedad. Para sentirlas no se necesita conocer los nombres. Mozart ha escrito un prodigioso dúo para bajo y violoncello. La oposición y la combinación de estos dos instrumentos es un milagro de imaginación y de destreza que agrega al diálogo de los temas una increíble atracción de encanto. El oyente menos instruído lo nota sin saber que se trata de esos dos instrumentos.

Un punto de vista en el que a veces es bueno colocarse es la nacionalidad de la obra. Realmente, en los límites más o menos definidos del mundo occidental, la música es un arte internacional. No necesita traducirse al pasar de un país al otro. Se usan las mismas, claves, timbres y armonías. Sin embargo cada nación refleja su propia sensibilidad, que se debe tener en cuenta para poder captar toda su profundidad y originalidad. Nacida en la tierra del "bel canto", sencilla o brillante, la música italiana es sobre todo una música de canto. La alemana, con más vida interior, replegada en su pensamiento y ensueño ha llevado a la perfección el desenvolvimiento temático de la sonata y la sinfonía. Una guitarra es el eco heredado del mundo árabe que vibra en toda música española. La música francesa ha quedado fiel a las tradiciones de la canción y de la danza, mientras que la rusa tiene la languidez del alma eslava y el esplendor del oriente asiático.

Por otra parte, para entender bien la obra de un compositor, no hay que pensar en su época y su género. No se necesita ninguna erudición por ejemplo, para entender a Beethoven, pero es bueno saber que fue un hombre desgraciado, irritado, que no buscaba la alegría sino en la expresión de la pena. De Weber, bastará saber que en su romanticismo sopla el viento de la liberación alemana; de Schubert, recordar su juventud y su ingenuidad popular y tierna; de Schuman, su angustia que terminó enloqueciéndolo; de Mendelssohm, la felicidad que lo rodeó en la vida.

Desdeñemos todas las novelas escritas sobre Chopin, pero recordemos su nostalgia por la patria. En Litz, que hizo de su

piano una orquesta. El esplendor de Wagner domina el fin del siglo XIX y su obra es de una amplitud que asombra.

Brahms parecerá pesado, pero poco a poco será el amigo de nuestras tristezas, lo mismo que César Frank, con diferentes acentos. Fauré con su exquisito gusto; Debussy con sus notas diáfanas y caprichosas y Ravel, otro mago, como si fuera un pintor de agua fuerte.

Estos son unos de los elementos de la música que se puede comprender y a los que un oyente novicio se puede atener, lo mismo delante de un aparato de radio, en un teatro o en un concierto.

Seamos sensibles al placer espontáneo de la música. Escuchemos y tratemos de ver "lo que hay adentro" como la niña que rompe su muñeca.

No escuchemos su superficie sino su profundidad, los contrabajos, las armonías, los timbres, la circulación de las partes intermediarias que son los rasgos de una vida interior parecida a la nuestra.

Si se trata de música cantada, no nos dejemos absorber por la voz, busquemos el acompañamiento, la trama musical que la sostiene.

Con estas sugerencias la música será más atrayente, y muchas veces nos revelará sentimientos más sutiles, más delicados que los que se pueden expresar con el lenguaje. Sabiendo escuchar, nos entenderemos más nosotros mismos.

"La educación, como ciencia, se ocupa del descubrimiento de las adaptaciones más satisfactorias de un individuo a las personas, a las cosas y a las condiciones del mundo; como arte, la educación se esfuerza por promover los cambios de la naturaleza humana, distintos de los cambios del mundo exterior, de manera que den por resultado la adaptación deseada".

(THORNDIKE).

TRÍPTICO DE FERNANDO FADER

Una etapa en la pintura argentina

por *JOSÉ LEÓN PAGANO*

1 Conozco a Fader; he vivido bajo su techo, allá en su retiro montañés, y allí compartí con él el pan y la sal. El hombre y el artista, el camarada y el intuitivo, están en mis recuerdos y en mi afecto, como están en mi capacidad admirativa. El lo supo, y con él cuantos le conocieron y tuvieron la dicha de penetrar el significado de su obra pictórica. Acerquémonos a ella. Vibra allí un alma, vive un espíritu. Tiene ésta una una extensión panorámica. Es rica y múltiple, culmina una inteligencia, se individualiza una época, se determina una escuela. Fader fue todo eso: una personalidad y una síntesis. Estamos, pues, frente a un hombre Pero, ¿qué fue Fader? ¿Quién fue Fader? Vivía en Losa Corral, entre el silencio y la poesía de esa naturaleza que tanto ennoblecieron sus pinceles. Pocas existencias como la suya fueron más probadas por el mudar de la fortuna voluble. La altura que arrebata o el dolor que abisma se enfrentaron con él para precipitarlo del fasto opulento a la pobreza menesterosa. Fue millonario y fue indigente. Pasó del poderío a la choza, sin metáfora, literalmente. Ardió allí como una llama, alimentándose en su propio fuego: el que fluía de su alma o encendía su genio. En la integridad de su bloque —áspero y delicado a la vez— esta vida se dijera labrada por Balzac. ¡Tanto hay que remontarse para situarlo! Existe un continente del espíritu reservado a tales criaturas: en él respiran su atmósfera natural, junto a los suyos, donde también hablan un lenguaje propio, que no está en la letra porque reside en un signo interior. Fader lo poseyó, el hosco y tierno Fader, el amado por cuantos fueron dignos de su amistad y de su arte.

2 Fernando Fader fue, a no dudarlo, un hombre de visión previa. Adivinó eso que más tarde iba a confirmar el empirismo técnico. Recluído en su provincia, —y de esto hace más de treinta años— nada sabía ni podía saber de un arte tan poco difundido allá como la pintura; pues allí inició

Fader sus ejercicios pictóricos, solo, desde luego, guiado por lo que hay de misterioso en esa fuerza penetrante y sutil denominada *"don"*.

Mi padre —decíanos una vez el noble y fecundo artista— se proponía hacer de mí un ingeniero. Él lo era. Mis hermanos también. Yo he querido ser pintor, más bien lo quiso algo que hablaba muy hondo en mi alma. Y por este imperativo creo haber sido pintor antes de pintar. Con todo, empecé muy pronto a emborronar lienzos y a empastar colores. A pesar de ello quiso mi padre someterme a una prueba; me envió a Europa para que viajara un año. Si transcurrido ese lapso persistía en mi propósito, daría él su consentimiento. Había residido hasta entonces en Mendoza. Es fácil imaginar el estremecimiento de mi espíritu al ponerme en contacto con el arte europeo. Vivía, puede decirse, visitando pinacotecas y exposiciones. Al término del año escribí a mi padre: "Persisto". Y mi padre, observador capaz, me contestó: "Lo sabía".

Así era, en efecto. ¿Qué poder humano hubiera podido desgajarle de sí mismo? El arte fue en él vocación probada. Márchase a Europa en 1900, a los dieciocho años. Había nacido el 11 de abril de 1882. Viaja, según se ha visto. Luego opta por quedarse en Alemania. En Munich elige el maestro que le conviene, guiado por un instinto seguro. Esta preferencia es de por sí una definición: la de su carácter pictórico, hecho todo él, de calor y de ímpetu. El maestro llámase Enrique Zügel, técnico de una potencia abrumadora. El maestro y el cuyano mozallón bravío fueron muy pronto camaradas, unidos por ese impulso que no tarda en hermanar a los hombres superiores. Permaneció junto a él cuatro años. Y guiado por este nobilísimo pintor, Fader aprendió bien y tempranamente cuanto debe saber un artista dueño de sus facultades comunicativas.

3 El técnico que empezó esbozando en una sesión lienzos de dos metros, terminó por volver ahicadamente a los óleos de cortas dimensiones. Pero esto ya pertenece al Fader que he denominado del retorno.

El retorno alude a su aventura hidráulica. En otra ocasión evoqué este capítulo novelesco de un novelesco balsaciano, conforme he dicho. Entró Fader en posesión de una herencia cuantiosa siendo muy joven aún. Hallábase en plena actividad productiva. En pocos años había realizado cuatro exposiciones individuales y con-

currido con varias obras a las dos organizaciones por el grupo "Nexus" que él integraba. El maligno le tentó. Sus conquistas pictóricas cesaron de halagarle. Desde su presentación en Buenos Aires fue proclamado nuestro pintor primicerio, jerarquía en la cual se afirmó con tal predominio que nadie logró disputarle. Todo pareció desdeñarlo de súbito. Cerró el taller, abandonó los lienzos, arrinconó la caja de colores y se marchó a su provincia. Allá se hubiera creído que no estaba falto de razones el padre cuando quería hacer del artista un ingeniero. Fader emprende una magna obra: se propone desviar el curso del río Mendoza y encauzar su corriente para producir fuerza motriz. Pone en juego millones. Vuela montañas, obstruye el cauce, horada paredones de granito, movilizando cuadrillas de obreros. Las dificultades arrecian, inventa y construye aparejos costosos, el esfuerzo le alucina. Los obstáculos parecen enardecerle. Ya no puede y no quiere retroceder. Se debate obstinadamente. Opone a todo y a todos su energía exasperada. La fiebre le consume. De pronto cesan los trabajos y se paraliza la obra. Los caudales están agotados y para que el desastre no venga sin un complemento de amarga ironía se complica a Fader en una causa procesal. Su fibra no desmaya, acude y pelea bravamente. Poco adelanta con ello. Intenta constituir aquí un sindicato sin conseguirlo. Entonces va a Londres en procura de capitales. Es inútil. Entretanto el proceso ha seguido su curso y va a ser fallado. La sentencia le es contraria. Entonces lo pierde todo, se le despoja de todo, hasta de la casa donde reside la madre. Ante este recuerdo vi desfallecer al artista. La única vez en nuestra larga amistad. Cuando esto acaecía ya estaba quebrantada la salud del pintor. Enfermo y pobre, no le quedaba ni siquiera el recurso de su trabajo, pues también eran embargables las obras que fuese produciendo. Obtuvo entonces la cátedra de paisaje de la Academia Nacional de Bellas Artes. Los facultativos le prescriben un clima adecuado a sus condiciones físicas. Fader solicitó trasladar la cátedra a las Sierras de Córdoba, y con la mesada del cargo docente —ciento noventa pesos— subviene a sus necesidades y aún alivia las urgencias de sus discípulos. Estaban acampados en una choza. Lejos de amilanarse, trabaja sin desmayo, como para enmendar el desvío de su aventura dramática y redimirse en esa prueba de humildad. Cesan allí los litigios y "le olvidan". Cuando resurge, el vuelo también hace olvidar que el águila está herida.

Purificado por el dolor, realiza los conjuntos magníficos expuestos en la galería Müller. Es el Fader del "retorno". La fortuna ya no se le muestra esquiva. En pocos años, la venta de sus cuadros le produce más de trescientos mil pesos. Muchos de sus óleos van a Europa, llevados por gustadores extranjeros, pero el animador está como enclavado en la soledad de su destierro. Allí palpita su corazón de hombre, en su casa de piedra en la del "retorno", en su nido de amor y de dolor, asentado en lo alto como para dominar la amplitud del panorama hasta el horizonte lejano. Es un símbolo. Así vivió Fernando Fader en una pura culminación de belleza. Falleció en su retiro de "Losa Corral, Ischilín", el 28 de febrero de 1935.



"Mamamantando"
por FIDEL ROIG MATONS

(Carbón 0,55 x 0,50)

BIBLIOTECA NACIONAL
DE MAESTROS

"Diligencia Cruzando un Arenal" — por FERNANDO FADER — (1882-1935)

(Oleo 1,65 x 0,85)



FERNANDO FADER. — Argentino. Nació el 11 de abril de 1882, y falleció el 28 de febrero de 1935. Estudió en Alemania bajo la dirección del maestro Heinrich von Zugel, obteniendo el primer premio en la Exposición de Munich en 1904. En el Salón Nacional del año 1914, obtuvo el primer premio con su cuadro "Los Manilas". En 1915 mereció la medalla de oro en la Exposición Internacional, en San Francisco de California, con el cuadro "La comida de los cerdos". Está representado en todos los museos y galerías argentinos, y también en el extranjero. Conforme a sus deseos, sus restos reposan en el cementerio de Ischilín (Córdoba).

Del álbum del "Museo de Bellas Artes de la Boca"

LA SELECCIÓN DE LOS ADOLESCENTES Y LOS ESTUDIANTES [1]

por *LUCIEN CORNILL y HENRI OLLIVIER*

GENERALIDADES

En el primer plano de los nuevos problemas que plantea en Francia la aplicación de los métodos de selección, figura el de la "Selección de los adolescentes".

No es éste el lugar apropiado para discutir la legitimidad de los principios de la selección, ni tampoco el de su valor real. Recordaremos simplemente, una vez más, los brillantes resultados obtenidos gracias a ellos en los Estados Unidos de Norteamérica, donde triunfaron en la selección realizada para el ejército. Esta innovación ha permitido efectuar una movilización a la vez más completa y amplia de todos los individuos, así como utilizar a los hombres de una manera más racional debido al mejor conocimiento del valor y las posibilidades de los mismos.

Ya sabemos que el valor de un método reside en los resultados que produce, y, en Francia, sería prematuro esto, pues apenas hemos realizado hasta la fecha algunos tímidos ensayos. Por otra parte, los resultados están subordinados a la forma en que se realizó la experiencia. Este hecho hace que nunca insistamos bastante sobre la absoluta necesidad que existe de que toda aplicación de esta índole solamente sea llevada adelante cuando se den todas las condiciones óptimas y cuando la elección de los procedimientos, así como la de la cantidad y calidad del personal técnico necesario se haya efectuado con particular cuidado.

Etimológicamente "selección" quiere decir elección, lo que a su vez implica un rechazo. Esta circunstancia es la que más se ha prestado a la crítica de los opositores y a las preguntas de los escépticos: "¿Y qué hacer con el "fondo" de la selección... con los últimos?" A lo que contestamos: "¡Pues bien, se los utilizará en aquello para lo que sirvan!"

---

1 *Problèmes de Sélection,* por Lucien Cornill y Henri Ollivier - Librairie E. Le François; Paris.

Y esto es así porque en toda sociedad bien organizada se trata de utilizar no sólo a los mejores valores sino también a los pequeños, de modo que se aproveche toda forma de la actividad humana, aun a aquella más simple y de expresión más elemental. Es así como, al actuar toda la colectividad, el "parasitismo social" no puede producirse. Todos deben contribuir, aunque sea en la pequeñísima medida de sus recursos, si éstos son limitados al mantenimiento del equilibrio social.

La verdad es que el objeto de la selección no es eliminar, rechazar o separar definitivamente, sino delimitar para cada uno, y en forma general, el cuadro de sus posibilidades, fijándose su "categoría" y dándose, mediante el análisis, una perspectiva lo más fiel posible de sus aptitudes.

Esta selección se practica sobre todo entre los adultos en el momento de su incorporación en las fuerzas armadas (1), es decir, cuando entra a asumir una función social. Es en este momento de la vida del hombre cuando los valores de un sujeto se han fijado convenientemente. Uno podría preguntarse cuál es la edad en que puede considerarse a un sujeto como estabilizado desde el punto de vista psicológico, o a partir de qué edad puede someterse a tests a un individuo para evaluar sus capacidades sin riesgo de que se produzcan posteriormente modificaciones importantes. En realidad el problema es delicado, pues si bien el soma humano tiende a fijar sus caracteres de modo más o menos definitivo hacia los veinte años (2) (época de la vida en que el crecimiento se completa), el psiquismo, por el contrario continúa modificándose. Después de estas reservas, digamos que la época del perfeccionamiento, de la maduración y especialización, se produce después de los 17 - 18 años. De ahí que en principio podamos admitir que hacia los 16 - 17 años, aunque la pubertad no se haya terminado, el individuo tiende a encontrar su equilibrio, por lo que a esta edad puede preverse, en la mayoría de los casos, su valor físico y psicológico. Esto nos ha llevado a pensar que podría ser interesante, en vista de la preparación de las futuras pruebas de selección de adultos, y hasta para simplificarlas, efectuar una primera selección durante la adolescencia. Las tentativas podrían realizarse partiendo de un

---

(1) En el Ejército Francés se selecciona a los reclutas desde el año 1945.

(2) Mejor dicho se podría decir "adultos". En biología no hay una edad fija, pues la vida misma no es sino un perpetuo equilibrio entre etapas sucesivas.

límite de edad algo inferior, que podría ser el de los 15 años. Es en esta edad cuando se practica sobre todo la orientación profesional, buscándose por un lado la determinación de las aptitudes que los jóvenes poseen para determinadas profesiones, y, por otra parte, ensayándose desarrollar otras aptitudes que permitan descubrir sus vocaciones. Ahora bien, la selección, cuyos objetivos son tan diferentes, pues se trata de establecer simplemente la calidad y la cantidad de las aptitudes del sujeto, debe ser efectuada previamente. Esta es una de las mejores razones para sostener que las pruebas de selección deben aplicarse a los adolescentes a partir de los 15 años, aunque lo hagamos con la reserva mental de que la edad óptima está entre los 17 - 18 años.

En resumen, parece útil efectuar la selección —etapa anterior a la orientación profesional— no durante la adultez sino en la adolescencia. La dificultad reside en la delimitación precisa de la edad en que la selección es valedera y puede ser realizada. Pero esta dificultad no debe hacernos abandonar la idea, sino que, al contrario, debe multiplicar las tentativas que permitan establecer conclusiones fundadas en los datos de amplias experiencias.

Práctica Sistemática de los Tests Colectivos de Inteligencia en los Establecimientos Escolares

Ante la importancia que el desarrollo de los métodos de selección ha adquirido en Francia, nos ha parecido interesante anticipar aún más la selección de los adolescentes, sometiendo a los sujetos a pruebas de tests antes de que abandonen la escuela primaria.

Las críticas que despierta esta opinión son las mismas que se hacen al valor de los tests en general, más las que nacen de la naturaleza especial del problema que debe resolverse. Este último consiste en la formación de "categorías" de sujetos que serán clasificados mediante la aplicación de tests cuidadosamente escalonados. Por medio de ellos buscamos averiguar, por un lado, cuál es la edad mental del sujeto; por otro, qué valor tiene esa edad con relación a las medias establecidas previamente. Esta tarea es el elemento de comparación que permite clasificar en categorías, es decir, "seleccionar".

Los propósitos de esta selección escolar son, básicamente, permitir un mejor conocimiento psicológico de los alumnos. Esto permitirá:

1º) Que el profesor se beneficie al conocer anticipadamente qué es lo que podrá esperar de sus alumnos según las aptitudes que hayan demostrado poseer.

2º) Que el alumno también se beneficie al conocer el balance real de sus propias aptitudes.

3º) Que los padres de los alumnos puedan actuar más eficazmente al ejercer su acción educativa pues conocerán de manera más precisa las posibilidades de sus hijos. Además, cuanto más conozcan respecto de las características propias de sus niños, tanto mejor podrán orientarlos y guiarlos.

Este ensayo de selección psicológica parecería ser nada más que el preludio de lo que llamaríamos la "Asistencia Psicológica" en las escuelas. En realidad sorprende que, después del brillante éxito de los psicólogos del ejército americano, no haya un psicólogo adscripto a cada escuela del país. Son numerosas las escuelas de reeducación que lo tienen, ¿pero acaso todos los centros de educación no deben ser los feudos privilegiados en que la psicología debe expandirse en todas sus formas?

Mientras cada escuela no tenga su psicólogo propio la selección psicológica precoz puede valerse de las pruebas de tests (1). Dado el gran número de sujetos que residen en las colectividades escolares los tests individuales, aunque superiores a los demás, no resultan de aplicación conveniente. Podemos recurrir, en cambio, a los tests colectivos escritos (2), cuyo valor es muy aceptable, siempre que se tengan en cuenta las posibles causas de errores. Estas pruebas permiten la aplicación a cantidades prácticamente ilimitadas de sujetos a estudiar.

Las pruebas sistemáticas pueden, durante el primer año, ser aplicadas a todos los alumnos de un establecimiento. Luego, cada año, sólo se tomará los tests a los alumnos nuevos.

El tiempo necesario para estos exámenes colectivos es muy breve, y estaría representado en cada establecimiento y en cada

(1) El papel del psicólogo parecería residir, especialmente y en gran parte, en la utilización de los resultados de la selección psicológica que proveerían los tests.

(2) Algunas baterías de tests bastarían para ello, pues de ese modo se podrían renovar las pruebas sin tener que repetir siempre las mismas.

año por la duración establecida para la prueba que se resolviese tomar.

El personal necesario podría ser muy reducido, pues un equipo ambulante que se desplazara de uno a otro establecimiento satisfaría las necesidades. Las ventajas de este equipo móvil son, además, que tendrían un criterio uniforme y allanaría las dificultades de interpretación.

Nos ha parecido interesante exponer el proyecto de realización práctica de la selección psicológica precoz de los escolares. Para terminar debemos decir que la mayor dificultad técnica es la de saber a qué edad es conveniente y posible la prueba entre los escolares primarios. El problema es el mismo que para los adolescentes. Su solución sólo será posible en forma empírica, después de disponer de abundante documentación estadística. (3).

---

(3) *Nota del traductor:* En los Estados Unidos, país a que se refieren frecuentemente los autores, estas pruebas suelen tomarse desde el primer curso primario, y aún antes.

(Traducción de *Alfredo Santillán*)



"Castel Sant'Angelo" (Roma) por EMMA SODERINI SOFFICI

(Acuarela)

Forma A Total de aciertos

TEST DE INTELIGENCIA DE RHODE ISLAND

PARA NIÑOS DE TRES A SEIS AÑOS DE EDAD

FORMULADO POR

G. E. BIRD y C. E. CRAIG

FÓRMULA A

Ciudad .... *País* ....

Provincia .... *Fecha* ....

Apellido .... *Nombre* .... *Inicial* ....

Sexo .... *Edad: Años* .... *Meses* .... *Lengua materna* ....

Director de la escuela .... *Maestro* ....

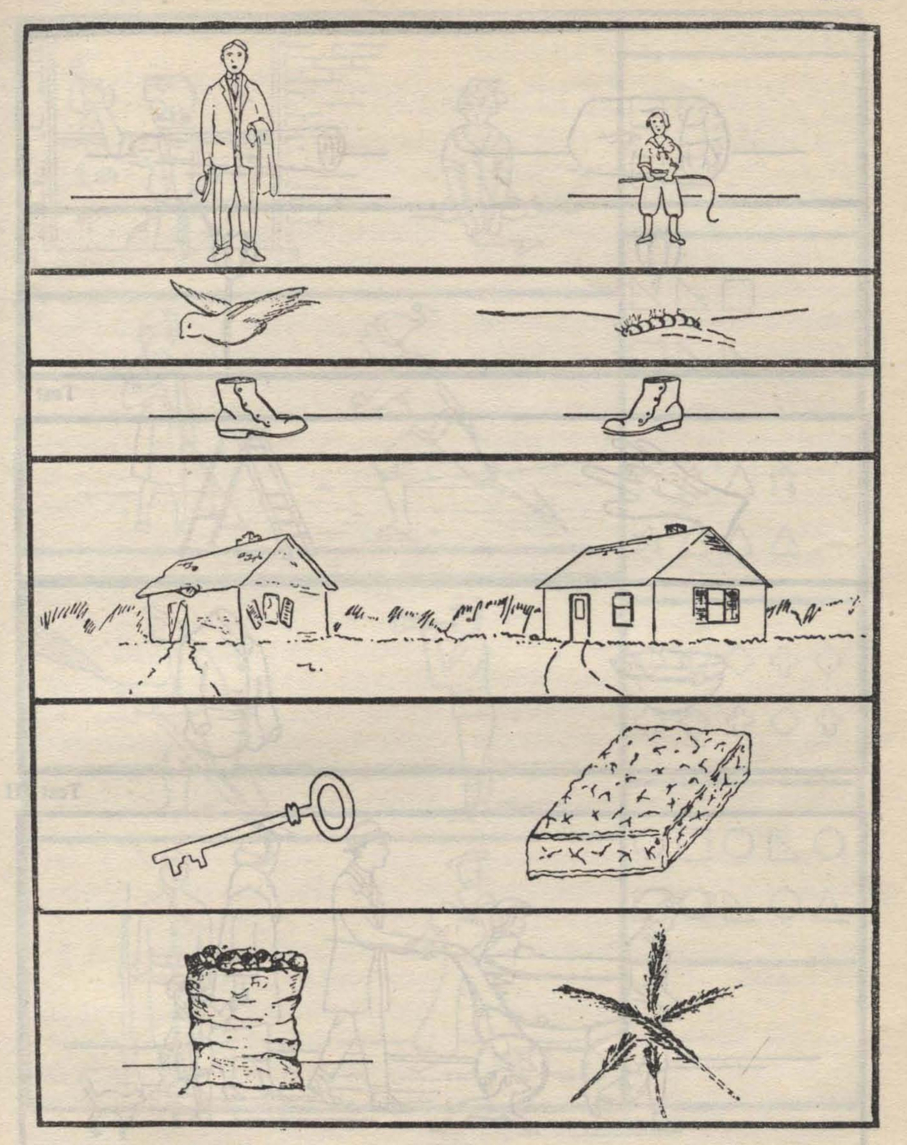
CÓMPUTO DEL TEST

Nº REL TEST	NOMBRE DEL TEST	CÓMPUTOS DE ACIERTOS
1	Propiedades y cualidades de objetos comunes	
2	Omisiones	
3	Relaciones familiares	
4	Actividades comunes	
5	Ocupaciones sociales	
6	Contraste, semejanza y número	

OBSERVACIONES:

MEDIANAS DE EDADES:

3	años	Mediana	14.5
4	,, ...	,,	16.4
5	,, ...	,,	19.3
6	,, ...	,,	22.3

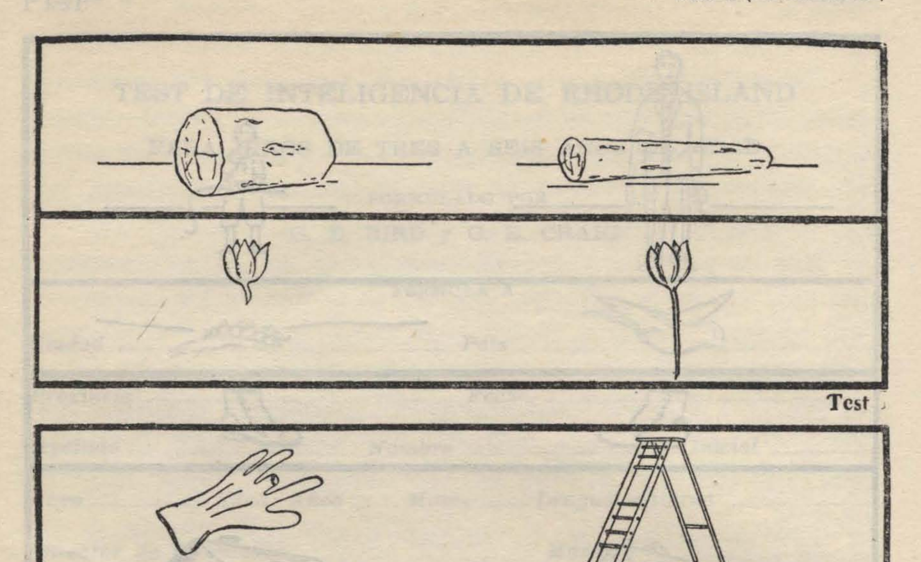


PRUEBA DE COMPRENSIÓN GENERAL

Esta prueba tiene por objeto la determinación —en forma general— de la capacidad del niño para aprovechar la enseñanza de carácter colectivo. Permite establecer qué niños han de llegar al final del curso sin mayores dificultades, cuáles necesitarán ayuda o atención especial y qué otros aprobarán difícilmente el primero inferior.

El examinador se colocará al lado del niño, al que proveerá de lápiz con punta. Le señalará la figura 1 y le pedirá que marque con una cruz **a la más grande de las dos personas** dibujadas allí. Luego, sucesivamente, le pedirá que ejecute las siguientes órdenes, marcando con una cruz la figura correspondiente; 2) al animal que se mueve más lentamente; 3) al

Test I (Continuación)



Test

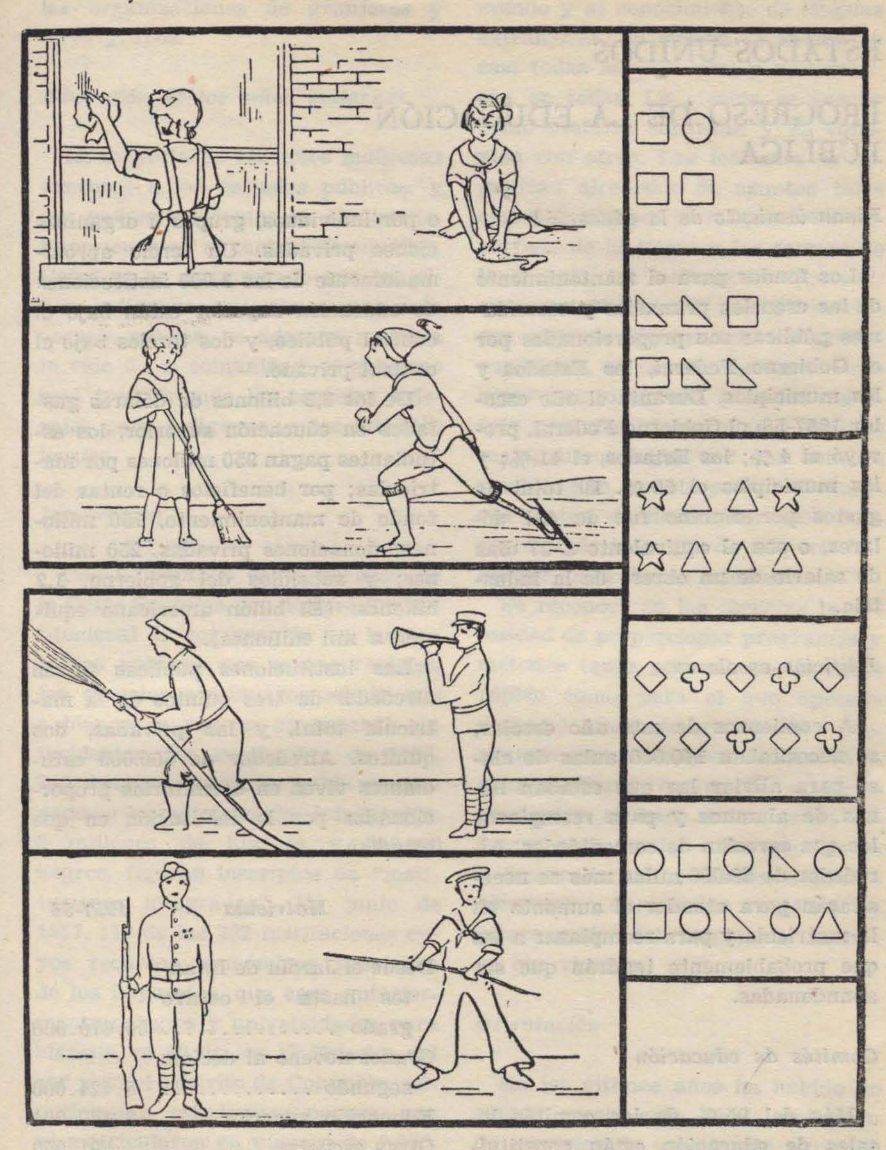
Test III



botín del pie derecho; 4) la casa más nueva; 5) el objeto más duro; 6) lo que pesa menos; 7) el tronco más delgado; 8) la flor de cabito más corto; 9) que complete lo que falta al guante y a la escalera; 10) que complete lo que falta a la taza y al saco; 11) que marque al hijo mayor y al gato; 12) a la niña que se está vistiendo; 13) a la persona que barre; 14) al que toca la corneta; 15) al marinero; 16) la figura distinta de las demás; 17) las dos figuras diferentes de las demás; 18) las tres figuras distintas de las demás; 19) las cuatro figuras diferentes de las demás; 20) las cinco figuras iguales.

Si el niño vacila o se equivoca no se le diga nada, ni se le corrija ni se le muestre fastidio; continúese, simplemente, con el otro ejercicio.

Para la clasificación procédase así: compútese un punto a favor del niño, por cada uno



de los 15 primeros ejercicios. Por cada uno de los cinco restantes se darán dos puntos; en la siguiente forma: un punto si el niño marca la figura o figuras correspondientes y otro punto si el número de figuras marcadas es el pedido. Por ejemplo, sea el ejercicio 18. Si el niño marca tres figuras, sean cuales sean, se le acuerda un punto; si, además, las figuras marcadas son las tres estrellas, otro punto.

El máximo de puntos es 26.

El niño que obtenga 24 o más puntos marchará sin dificultades; el que logre de 20 a 23 puntos necesitará ser ayudado; el que no llegue a 20 puntos, difícilmente pasará este año, a menos de recibir atención especial.

Esta prueba es original de G. E. Bird y C. E. Craig.

ESTADOS UNIDOS

PROGRESO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Financiamiento de la educación

Los fondos para el mantenimiento de las escuelas primarias y secundarias públicas son proporcionados por el Gobierno Federal, los Estados y los municipios. Durante el año escolar 1957-58, el Gobierno Federal, proveyó el 4 %; los Estados, el 41 %; y los municipios el 55 %. El total de gastos por alumno fue de 431 dólares, o sea el equivalente a 27 días de salario de un obrero de la industria.

Edificios escolares

A comienzos de este año escolar, se necesitaban 140.000 aulas de clase para aliviar las que estaban llenas de alumnos y para reemplazar las que carecían de comodidades. Alrededor de 58.000 aulas más se necesitarán para atender el aumento en la matrícula y para reemplazar a las que probablemente tendrán que ser abandonadas.

Comités de educación

Más del 95 % de los comités locales de educación están constituídos por ciudadanos elegidos por voto popular, por un período que oscila entre 3 y 6 años.

Educación Superior

La educación superior está mantenida y controlada por los gobiernos o por individuos, grupos u organizaciones privadas. Un tercio aproximadamente de las 1.900 instituciones de educación superior están bajo el control público, y dos tercios bajo el control privado.

De los 3,2 billones de dólares gastados en educación superior, los estudiantes pagan 950 millones por matrículas; por beneficios o rentas del fondo de mantenimiento, 150 millones; donaciones privadas, 250 millones; y subsidios del gobierno, 1,2 billones. (El billón americano equivale a mil millones).

Las instituciones públicas tienen alrededor de tres quintos de la matrícula total, y las privadas, dos quintos. Alrededor de 800.000 estudiantes viven en dormitorios proporcionados por la institución en que estudian.

Matrícula	*1957-58*
Desde el Jardín de Infantes hasta el octavo grado	30.670.000
Grados noveno al décimo segundo	8.424.000
Educación superior	3.450.000
Otras escuelas	591.000
Total	43.135.000

Educación de adultos

Alrededor de 50 millones de adultos, asisten actualmente a cursos mantenidos por la industria, los sin-

dicatos obreros, las fuerzas armadas, las organizaciones de granjeros y otros grupos.

Educación de los niños indígenas

La mayoría de los niños indígenas concurre a las escuelas públicas, y sus padres residentes en el distrito, intervienen en el control de aquéllas. Como se ha comprobado que los niños indígenas que concurren a la escuela pública, se adaptan mejor a la vida de la comunidad, el gobierno está transfiriendo las escuelas federales para indígenas, a los distritos locales.

Integración

Como resultado de la decisión de la Corte Suprema que declaró inconstitucional la segregación en las escuelas públicas por causas raciales, las escuelas continuaron admitiendo a blancos y negros, en general, sin incidentes. En septiembre de 1957, 740 distritos escolares había comenzado o completado la integración. 2 millones de blancos y 350.000 negros, figuran inscriptos en "instituciones integradas". En junio de 1957, 112 de las 202 instituciones cuyos recursos económicos provienen de los impuestos, que eran anteriormente colegios y universidades para blancos, en 12 de los 17 Estados del sur y en el Distrito de Columbia, admitieron a estudiantes negros, que se matricularon en número de 2.000.

Educación primaria

No hay cambios en cuanto a materias básicas del programa; pero se ha dado más importancia a la enseñanza de la conservación de los recursos naturales, la seguridad, la comprensión de otros pueblos del mundo y al conocimiento de lenguas extranjeras. La ciencia se enseña en casi todas las escuelas, y matemáticas en todas. La ciencia se enseña como materia separada y en conexión con otras. Las lecciones se organizan alrededor de asuntos tales como el tiempo, la máquina, la superficie de la tierra y las formas de la energía. La matemática que consiste principalmente de aritmética con algo de álgebra, en los grados superiores, se enseña corrientemente como asunto aislado, pero los maestros procuran desarrollar conceptos matemáticos cada vez que esto es posible. Los maestros de matemáticas tratan de desarrollar esos conceptos más bien que de adquirir habilidad para hacer cuentas.

Se reconoce en las escuelas la necesidad de proporcionar programas y métodos tanto para el que aprende rápido como para el que aprende despacio. Mediante orientación y programas extraescolares, como también mediante cursos de materias corrientes, se hace un renovado esfuerzo para ayudar a los estudiantes a desarrollar altos ideales, actitudes correctas, apreciación estética y comprensión del cambiante mundo en que vivimos.

Orientación

En los últimos años ha habido un rápido crecimiento en la provisión de servicios de orientación para las escuelas públicas secundarias. La mayor parte de los Estados emplean ahora un director de orientación que colabora con las escuelas locales en la provisión de esos servicios. Más de 1.000 *colleges* y universidades ofrecen cursos que preparan consejeros guías.

En cierto modo, el cuerpo de profesores de la escuela participa en el trabajo de orientación; pero, cada vez más las escuelas emplean un especialista, llamado algunas veces consejero guía, psicólogo escolar, trabajador social escolar o maestro visitante. Estos especialistas estudian y determinan las diferencias individuales; emplean *tests* para determinar la habilidad, aptitud y talento de los estudiantes y para medir su progreso; les aconsejan respecto de la elección de los cursos y vocaciones; los ayudan a resolver sus problemas mentales, físicos o emocionales. El consejero guía trabaja en contacto con los padres, otros miembros del cuerpo docente de la escuela y las autoridades que cuidan del bienestar y la recreación.

Ciencia y Matemáticas

La expansión rápida de la tecnología, ha incrementado la necesidad de una preparación adecuada, con el consiguiente aumento en el interés por la ciencia y las matemáticas en la escuela secundaria. Durante los últimos ocho años, mientras la matrícula en las escuelas secundarias públicas aumentaba un 29 %, la matrícula en ciencia, aumentaba en un 38 %, y en matemáticas, un 49 %. De los alumnos de 14 a 17 años, el 73 %, concurre a las escuelas secundarias, y aproximadamente el 61 % de éstos siguen ciencias y matemáticas.

Ayudas audiovisuales

Continúa empleándose cada vez más las ayudas audiovisuales, siendo notable el aumento en el uso de los films en la enseñanza de la ciencia.

Distribución por sexo

Son mujeres aproximadamente el 86 % de los maestros de primaria, el 51 % de los de secundaria y el 20 % de los de la Universidad.

Salarios

El salario medio anual de los maestros y profesores de escuelas primarias y secundarias aumentó de 3.010 dólares en 1950, a 4.650 dólares en 1958.

"El verdadero cristiano, fruto de la educación cristiana, es el hombre sobrenatural que piensa, juzga y obra constante y coherentemente, siguiendo la recta razón iluminada por la luz sobrenatural de los ejemplos de la doctrina de Cristo".

(PIO XI).

"Educar es formar a Cristo en las almas". (DUPANLOUP)

Tendencias modernas en la escuela elemental en los Estados Unidos

La educación elemental en los Estados Unidos, se ha caracterizado durante los últimos cuarenta años por un progreso contínuo, debido a las investigaciones y pruebas científicas efectuadas. Muchas reformas en su planeamiento nacen del llamado movimiento "científico".

Las reformas más significativas se refieren a la determinación de los programas de estudios; la organización escolar; el estudio de los intereses, necesidades y cambios en los niños; los programas para niños excepcionales; el valor científico de los métodos de enseñanza; las contribuciones y los valores democráticos en la educación; la inteligencia, la aptitud y el resultado de las pruebas escolares; los valores espirituales y morales en la educación; las mejoras logradas en los materiales didácticos; la naturaleza del proceso de aprendizaje; la preparación de profesores; el fomento del entendimiento internacional; el mejoramiento de las relaciones de la escuela y la comunidad; y el desarrollo del niño.

La escuela elemental ha llegado a ocupar un lugar cada vez más importante en el sistema educativo. Un mayor número de servicios educativos es ofrecido a los niños, a la vez que se satisfacen más las necesidades de los otros grupos.

Desde hace tiempo, nuestro criterio educativo no ha sido conseguir un nivel común en la educación de todos; pero, mediante la investigación y las mejoras introducidas en los métodos utilizados, hemos procurado satisfacer las necesidades educativas de un número cada vez mayor y variado de niños que son afectados por complejos factores socio económicos, geográficos, étnicos, culturales y de trabajo.

Actualmente la educación elemental está afectada por varios factores, que han surgido como consecuencia de la alta proporción de nacimientos durante la última década. Esta circunstancia ha producido un gran aumento de inscripciones en la escuela elemental, a tal punto que el presente año escolar 1957-1958, 30.000.000 de niños se han inscriptos en las escuelas elementales, públicas y privadas.

Esta afluencia ha producido dos efectos inmediatos: falta de asientos en las salas de clase y falta de maestros profesionalmente capacitados y con la práctica necesaria. Ambos problemas han tenido repercusión en estos últimos años, exigiendo la mayor atención local, estatal y nacional.

Para encontrar soluciones a estos problemas se han unido esfuerzos y se han intensificado campañas; mientras en algunos lugares la situación permanece sin solución, en otros se han logrado progresos.

La aspiración máxima en el campo de la educación elemental consiste en el estudio del crecimiento y desarrollo del niño. Tenemos que reconocer que nuestro asunto principal

es el niño. Ya no aceptamos la idea de que todos los niños pueden o deberían ser colocados en un molde de educación. Como resultado de las investigaciones efectuadas respecto de la naturaleza del niño y del proceso de aprendizaje, hemos llegado a la conclusión de que cualquier programa racional de educación debe tener en cuenta las diferencias que hay entre los niños. No hay dos niños que se asemejen en el conjunto de sus habilidades, intereses, necesidades, desarrollo, problemas, aptitudes, apreciaciones, capacidad e individualidad.

Este simple hecho de que no existen dos niños iguales, constituye la base para el planeamiento de programas educacionales y, a la vez, el dogma fundamental para los que dedican sus esfuerzos al mejoramiento de la calidad de la educación elemental para los niños de este país. Se han producido nuevos cambios en los métodos de enseñanza, debidos a estudios hechos con el propósito de que la educación elemental sea más científica y más efectiva.

La Unidad en la enseñanza

Uno de los logros más importantes en el campo de la educación elemental, ha sido la evolución del principio que establece la naturaleza unitaria del aprendizaje. Más bien que continuar ofreciendo un programa de educación por el cual los niños debían recibir enseñanza mediante una serie de materias independientes —siendo rasgo característico, entonces, la separación completa de los diferentes campos de experiencias de aprendizaje— ahora se reconoce que, el aprendizaje es un proceso integral, que abarca las características mentales, sociales, emocionales y físicas de los niños. Desde que el estudio del crecimiento y desarrollo del niño nos ha revelado que es absurdo querer enseñar o aprender, en el sentido anterior de aislamiento, los puntos de vista aceptados convergen hacia la unidad.

Esta conclusión ha dado origen a un amplio movimiento hacia la organización de materiales de enseñanza en campos afines, que se conocen como unidades, *desechándose la norma tradicional de división por materias; tratando, así, de hacer el aprendizaje más efectivo, de acuerdo con la naturaleza de los niños. Esta tendencia explica la popularidad del término* unidad, *y ha venido a constituir el primer resultado de la investigación sobre el desarrollo y crecimiento del niño.*

Mejoras en el aprendizaje de los conocimientos básicos

Otro de los resultados del programa de investigación científica en la educación elemental, ha sido un esfuerzo renovado para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de destrezas, dentro del programa de estudios de la escuela elemental. Se han hecho estudios de investigación sobre los procesos de aprendizaje, de las habilidades fundamentales de la lectura, la escritura, y la aritmética. En estos últimos años, tanto los educadores profesionales como los no profesionales, han llegado a la conclusión de que es necesario mejorar la calidad de la instrucción en estas materias.

Se ha puesto especial atención en el análisis y estudio de todos los factores comprendidos en la naturaleza compleja de estas materias. Se ha hecho estudios de la aptitud, rapidez en el aprendizaje, simplificación

del proceso de adelanto, factores físicos, valores utilitarios, factores de interés, momentos apropiados para la introducción de nuevos materiales, preparación de materiales didácticos avanzados, el valor de la ejercitación, y los factores psicológicos comprendidos en el aprendizaje. De esta investigación ha resultado un mayor interés por mejorar la instrucción para el desarrollo de destrezas, y una reafirmación del lugar y el valor que tienen en los nuevos programas de educación elemental.

Agrupamiento con propósito educativo

Al mismo tiempo que hemos reconocido la gran variedad de habilidades de los alumnos y de sus resultados en cualquier grupo escolar, nos hemos dado cuenta de que algunos métodos reconocidos como excelentes por grandes grupos de educadores, no han logrado cumplir sus objetivos. Cada vez más hemos comprobado que los esfuerzos hechos para enseñar a grandes grupos de niños, por medio de una metodología única para todos los niños simultáneamente, está dando fuera del blanco.

A medida que se han tenido más pruebas de la amplitud de habilidades, logros, intereses, rapidez en el aprendizaje y necesidades que se observan en cuaquier clase normal de 30 a 35 niños, se ha puesto en evidencia que los métodos llamados de acercamiento "masivo" no alcanzan ese mismo nivel de resultados.

Como resultado de este desarrollo, hemos llegado a la conclusión de que los niños deben ser organizados en grupos pequeños para aprender mejor.

Volviendo a la premisa básica de que no hay dos niños iguales, tendríamos que reconocer que, idealmente, para obtener el mejor resultado de cada niño, nuestra enseñanza debería ser individual. Sin embargo, debemos reconocer lo impracticable de este propósito y, en consecuencia, tenemos que adaptarnos a la necesidad de instruir a un número cada vez mayor de niños por clase. Esto, a su vez, ha obligado a emplear una serie de métodos de enseñanza que tratan de combinar los aspectos más significativos de la enseñanza individualizada, con el hecho de clases más numerosas.

La aplicación de estos métodos ha creado el procedimiento conocido como de "agrupamiento". Hoy en día, la mayoría de los maestros mejor preparados e informados de las escuelas elementales, tratan de desarrollar un programa de activida des en el salón de clases, que reúne a los niños en pequeños grupos en lugar de formar una clase entera, de modo tal que permita poner mejor atención en las necesidades y los progresos individuales. Una característica fundamental de esta técnica de agrupamiento es la flexibilidad de sus planes. La composición de los grupos es transitoria y guarda relación con el grado de progreso de cada niño. Además, el agrupamiento varía de acuerdo con los asuntos, el grado de aprendizaje, las necesidades y los progresos realizados. Este sistema es una nueva tentativa para proporcionar el mejor programa posible de educación para todos los niños.

La democracia en el aula

Otro desarrollo significativo que continúa entre las tendencias corrientes en los métodos de enseñanza modernos, en las escuelas elementales, lo constituye el programa que procu-

ra llevar al salón de clase los procedimientos democráticos básicos, tanto en el sentido de adaptación a métodos de enseñanza, como en el aspecto de las relaciones entre el profesor y el alumno y de los alumnos entre sí.

Se afirma la convicción de que el salón de clase moderno constituye el laboratorio ideal para un adiestramiento efectivo en el proceso democrático. En forma creciente, nuestros profesores están dedicando sus esfuerzos y su atención a asuntos tan complejos como desarrollar la capacidad de convivir en armonía; fomentar el respeto por los derechos, privilegios y responsabilidades de la ciudadanía; aprender cómo llegar a un acuerdo y cumplirlo por medio de decisiones de grupo; comprensión del significado de un compromiso contraído; participación en experiencias como de laboratorio para la convivencia; participación en los programas de prácticas de gobierno; aprendizaje de los procedimientos parlamentarios principales; desarrollo de un entendimiento internacional; fomento del respeto y la tolerancia religiosa y racial; y desarrollo del tacto y apreciación involucrados en los niveles superiores de la autodisciplina. Hoy, más que nunca, nos damos cuenta que la verdadera democracia está fundamentada únicamente sobre un sistema de educación que inculque con éxito los valores de autogobierno y del convivir efectivo, y que el lugar apropiado para el comienzo de esta preparación vital, es la escuela primaria.

Hoy en día, es una práctica común en muchos de nuestros salones de clase, encontrar que el planeamiento combinado "profesor-alumno", ha alcanzado un grado alto de eficacia. Mediante esta técnica el profesor guía a los estudiantes en las decisiones de grupo, planeamiento en gran escala, relaciones sociales y la organización de actividades educativas.

Este procedimiento ha resultado ser efectivo y capaz de impulsar el aprendizaje de experiencias en el proceso democrático.

Ampliando los horizontes de la enseñanza

En la actualidad, nuestros programas de educación en la escuela elemental están adquiriendo nuevas perspectivas. Las fronteras de la enseñanza y el aprendizaje se expanden más allá de los límites de las tradicionales salas de clase. Nos hemos dado cuenta de que, además de la tradicional práctica en las salas de clase, hay muchas otras oportunidades para experiencias en el aprendizaje. No todas las cosas pueden ser traídas a las salas de clase para que los niños aprendan; por lo que quedan muchas oportunidades para fuera del aula para enriquecer sus experiencias.

Hoy día vemos a los profesores dirigiendo a sus alumnos en viajes por el campo, en excursiones, en visitas a los museos, granjas, jardines zoológicos; estudiando la industria y la economía locales en sus propias fuentes; visitando los lugares donde se proporcione buena música o se exhiban objetos de arte, así como tomando parte en actividades tendientes a aprender las ciencias naturales y físicas con un sentido más práctico y efectivo. Tal programa requiere mucho cuidado en su planeamiento, así como un alto grado de aplicación educacional inteligente; pero, una vez desarrollado es de inestimable valor para el aprendizaje.

Este movimiento constituye un esfuerzo para poporcionar más oportunidades de experiencias directas para una gran cantidad de niños que, de otra manera, no podrían tenerlas. Constituye, así, una tentativa para aumentar la calidad de un programa educativo sobre un nivel que hasta ahora ha estado muy limitado a una serie de experiencias substitutivas.

Resumiendo, podemos decir que durante los últimos 40 años ha habido adelantos en el programa de la escuela elemental moderna y han surgido nuevas tendencias en los métodos de enseñanza. Entre esas tendencias se pueden citar las siguientes como las más significativas: organización del material didáctico dentro de un tipo unitario de presentación; aplicación de los resultados de las investigaciones científicas en la preparación de materiales y métodos de enseñanza de las habilidades básicas; mejoras en los métodos de agrupamiento de alumnos y en los métodos de enseñanza en grupos; un mayor énfasis en la educación para la democracia; y aumento de las oportunidades de aprendizaje, superando las restricciones materiales propias de la sala de clases.

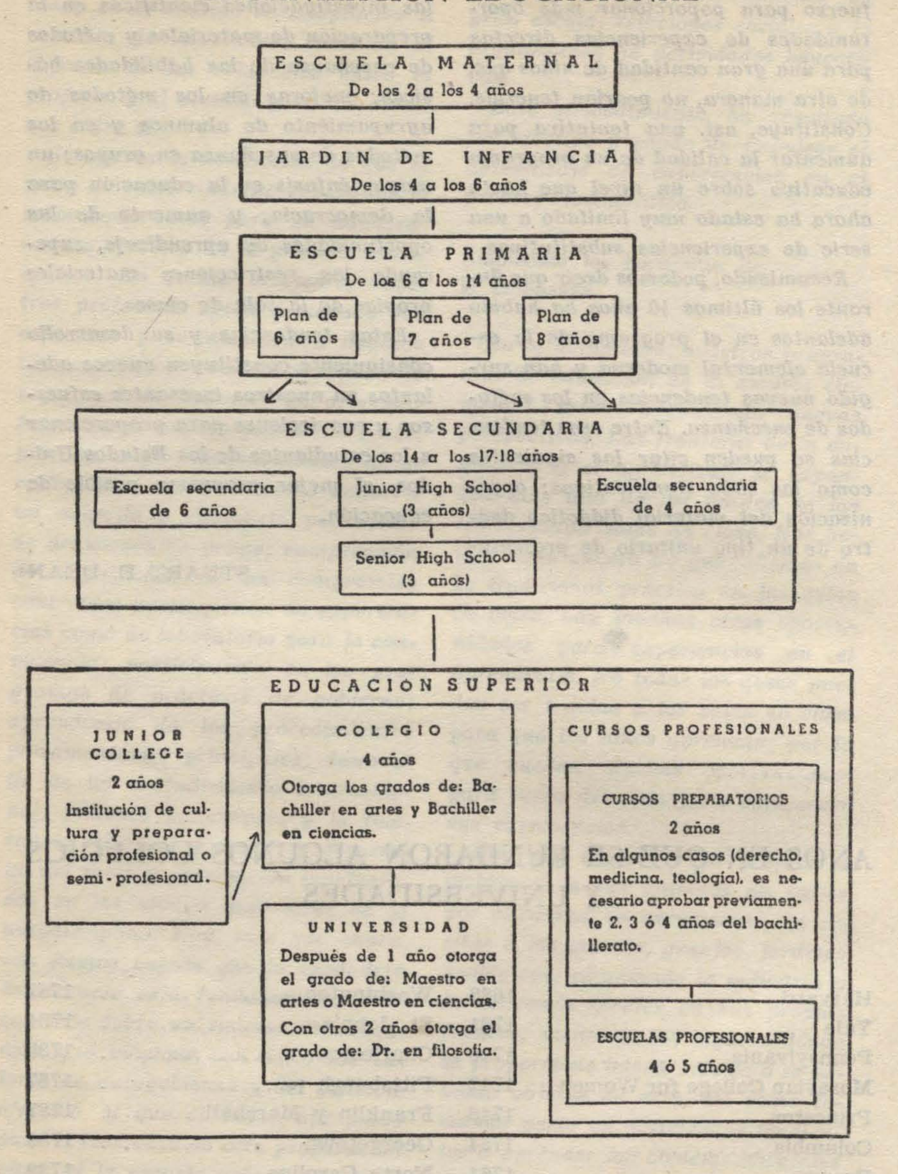
Estas tendencias y su desarrollo consiguiente constituyen nuevos adelantos en nuestros incesantes esfuerzos y convicciones para proporcionar a los estudiantes de los Estados Unidos, el mejor programa posible de educación.

STUART E. DEAN

AÑOS EN QUE SE FUNDARON ALGUNOS COLEGIOS Y UNIVERSIDADES

Harvard	1636	Washington	1782
Yale	1701	St. John's	1784
Pennsylvania	1740	Charleston	1785
Moravian College for Women	1742	Pittsburgh	1787
Princeton	1746	Franklin y Marshall	1787
Columbia	1754	Georgetown	1789
Brown	1764	North Carolina	1789
Rutgers	1766	St. Marys Dominican	1791
Darmouth	1769	Williams	1793
Salem	1772	Tennessee	1794
Dickinson	1773	Tusculum	1794
Hampden - Sydney	1775	Bowdoin	1794
Transilvania	1780	Union	1795
Washington y Jefferson	1780	Marietta	1797

ORGANIZACIÓN EDUCACIONAL



LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

El criterio de la "igualdad de derechos e igualdad de oportunidades para todos", característico de la democracia americana, se ha manifestado objetivamente en el campo de la educación popular. Corresponde a los Estados Unidos de América el privilegio de haber sido el primer país que estableció la enseñanza gratuita y laica para todos, desde hace

más de un siglo, realizando así una de las condiciones esenciales de un régimen democrático de gobierno.

Como consecuencia del principio de descentralización de las funciones gubernamentales, las escuelas dependen de los municipios. Este hecho permitió acercar la escuela al pueblo, el cual vio en ella un instrumento de su propio perfeccionamiento, manejado casi directamente por los ciudadanos en beneficio de sus hijos. Y así fue cómo la creación de un impuesto destinado directamente al mantenimiento de las escuelas primarias fue aceptado sin inconvenientes, no ocurriendo lo mismo, al principio, con respecto a las escuelas secundarias. En este caso un movimiento previo de propaganda permitió que hombres de todas las actividades y destacados educadores hicieran oír su voz en favor de la gratuidad de la enseñanza secundaria. El mejor de los éxitos coronó la iniciativa y hoy contemplamos asombrados el hecho de que los dos tercios de la población de jóvenes americanos comprendidos entre los 14 y los 17 años de edad, se hallan inscriptos en las escuelas secundarias. Del entusiasmo y el tesón puestos en juego para lograr tan magnífico resultado, nos habla elocuentemente el hecho de que en el año 1900 el número de inscriptos era sólo el 8,4 % del total. ¡En cuarenta años se obtuvo un aumento del 58 %! Es el signo de los pueblos que confían en que el progreso ha de lograrse por el perfeccionamiento de las capacidades individuales de sus componentes, desarrolladas en instituciones comunes a todos y sostenidas y mejoradas por todos.

En la actualidad pasan de 26 millones los niños y jóvenes que concurren a las escuelas públicas, donde son atendidos por más de un millón de maestros y profesores.

Los datos correspondientes a 1957 nos dan: Asistencia a jardines de infantes: 1.791.000; asistencia a escuelas primarias: 24.276.640; asistencia a escuelas secundarias. 7.098.225. Población en edad escolar (de 7 a 16 años): 22.482.000. Inscriptos en escuelas: 22.094.000. Porcentajes de inscriptos en escuelas primarias: 69,4; porcentajes de inscriptos en escuelas secundarias: 30,6.

La escuela primaria y los cursos de la enseñanza media han sido y son el medio de unificación espiritual de la masa joven de la población al permitir y facilitar las oportunidades de realizar juntos las tareas del aprendizaje, el desenvolvimiento y las actividades sociales. Tal vez se rompa algo la cohesión familiar en aquellos hogares cuyos padres provienen de núcleos extranjeros de muy arraigadas costumbres locales, pero, indudablemente, la formación del espíritu nacional americano, nutrido en ideales comunes de libertad, comprensión y oportunidad, ha alcanzado niveles tan altos que suscitan la admiración y el respeto.

Si bien el régimen administrativo y de dirección de las instituciones educacionales está descentralizado en grado sumo y existen diferencias, a veces muy marcadas, entre diversos grupos escolares, parecería que el principio general de la facilitación de oportunidades a todos en el orden individual, en vista de un aumento paralelo del bienestar social, fuera una norma corrientemente aceptada por todos. Y es así que en tal sentido, se estimula y desarrolla el aprovechamiento de las aptitudes individuales socialmente útiles.

Organización general de la enseñanza

Obsérvese el esquema que muestra la sucesión de las diferentes instituciones escolares, desde las escuelas maternales hasta la universidad, y se tendrá una idea clara de su organización general.

Existen instituciones destinadas a los niños en edad pre-escolar, es decir, entre los 2 y los 6 años; los más pequeños, de dos a cuatro años de edad, son admitidos en las escuelas maternales, donde reciben atención adecuada durante el desarrollo de sus actividades vitales y mientras adquieren hábitos sociales; el otro tipo de institución es el de los jardines de infantes, para los niños de 4 a 6 años, donde se acentúan los cuidados y oportunidades para facilitarles la adquisición de los hábitos sociales, personales y de convivencia, desarrollándose la educación sensorial.

Luego sigue la educación en la escuela primaria, en la que admiten niños de 6 a 14 años de edad. La concurrencia a ellas es obligatoria.

Puede decirse que, en general, la escuela primaria responde a una de las tres organizaciones siguientes: la de 6 años de duración, la de 7 años o la de 8.

Los niños que egresan de las escuelas primarias pueden continuar su formación en las secundarias, que, en su organización más común, comprenden dos ciclos: la Juniors High School y la Senior High School, destinadas, respectivamente, a los alumnos de los primeros cursos y a los de los últimos cursos de la escuela secundaria.

De ahí se pasa a los estudios superiores. Es en éstos donde la diferenciación entre los distintos Colegios y Universidades es más grande. En efecto, se encuentran incluídas en este tipo de instituciones los Junior College, destinados a proveer de conocimientos generales de cultura superior o de una preparación de carácter netamente profesional o semiprofesional; están también los Colegios y las Universidades, que dan la enseñanza clásica completa, y, por otra parte, están también los cursos de preparación directamente profesional.

Evidentemente no todos los Colegios y Universidades gozan del mismo prestigio, ni sus planes u organización son equivalentes; de ahí que la tarea de perfeccionamiento institucional, en este sentido, se realice en forma contínua, estimulada, muchas veces, por donaciones de ex-alumnos (alumni) o personas adineradas.

"La educación es el arte de formar hombres, no especialistas". (MONTAIGNE).

"La educación es la organización de hábitos de acción social". (W. JAMES).

LA UNIVERSIDAD

Según lo establece la Constitución francesa del año 1946, "La Nación garantiza el igual acceso del niño y del adulto a la instrucción, a la formación profesional y a la cultura; la organización de la enseñanza gratuita y laica en todas las ramas de la enseñanza es un deber del Estado". Pero, también en todas las ramas, la enseñanza "libre" está autorizada en Francia, hasta el punto que se la subvenciona. Tanto los alumnos primarios como los estudiantes secundarios pueden elegir entre establecimientos públicos o privados.

oOo

La enseñanza de la primera rama (enseñanza primaria) es facultativa de 2 a 6 años (escuelas maternales (1) y es obligatoria de 6 a 14 años (escuelas primarias). Además, existen cursos complementarios (2) que imparten, de 12 a 16 años, una enseñanza "breve" a los alumnos que desean prolongar sus estudios sin ingresar al liceo, al Colegio (3) o al centro de aprendizaje.

La enseñanza secundaria se extiende durante un lapso de siete años (de 11 a 18 años). Otorga una formación cultural adaptada a las diferentes formas del espiritu. El bachillerato representa el examen final de los estudios secundarios. Algunos liceos preparan para el ingreso a las grandes Escuelas científicas y literarias (4).

Paralelamente a los liceos, colegios y cursos complementarios, los establecimientos de enseñanza técnica permiten a los niños que egresan de la escuela primaria aprender un oficio, al mismo tiempo que se ocupan de ampliar su cultura general. En los centros de aprendizaje se forman a los obreros calificados, en los colegios técnicos a los cuadros medianos y, en las Escuelas de Artes y Oficios a los cuadros superiores de la industria y del comercio.

La enseñanza superior se imparte en las Universidades y en las grandes Escuelas. Cada Universidad comprende, en principio, cinco Facultades: derecho, ciencias, letras (5), medicina y farmacia.

oOo

El acrecentamiento continuo de los efectivos escolares va unido al del número anual de los nacimientos que, para la Francia metropolitana, pasó de 600.000 a 800.000 en menos de veinte años. Pero depende sobre todo de los padres, cada vez más numerosos, que quieren prolongar los estudios de sus hijos y de sus hijas para que ello les permita elevarse socialmente.

Por eso es que este hecho aparece más sensible en la enseñanza secundaria.

EFECTIVOS DE LOS ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS Y PRIVADOS (FRANCIA METROPOLITANA)

Enseñanza primaria

Año escolar 1900-1901 (6)	4.150.000	alumnos
,, ,, 1949-1950	4.223.000	,,
,, ,, 1955-1956	6.155.000	,,

Enseñanza secundaria y Cursos complementarios

Año escolar 1900-1901

Clases secundarias de los liceos y colegios (7)	69.000
Escuelas primarias superiores (8)	34.000
Cursos complementarios	22.000
Total alumnos	125.000

Año escolar 1949-1950

Clases secundarias de los liceos y colegios clásicos y modernos	500.000
Cursos complementarios	190.000
Total alumnos	690.000

Año escolar 1955-1956

Clases secundarias de los liceos y colegios clásicos y modernos	720.000
Cursos complementarios	280.000
Total alumnos	1.000.000

La enseñanza técnica pública cuenta actualmente con alrededor de 320.000 alumnos.

El número de los estudiantes de la enseñanza superior (sin contar los de las Facultades libres) se eleva a 155.000 alumnos.

oOo

La Universidad francesa es un centro muy antiguo. En su compleja organización, numerosas son las supervivencias del pasado. ¡Qué tentador sería suprimirlas y volver a edificarla con otros planos! Pero la utilidad actual de una institución depende en parte de su prestigio, es decir del resplandor y de la duración de los servicios que ya prestó ¿Quién soñaría inmiscuirse en la Escuela Normal Superior de la "rue d'Ulm" (9) cuya creación fue dispuesta por la Convención, o en el "Collège de France" fundado por el rey Francisco 1º?

No es menos cierto que el mundo se está transformando bajo nuestros

ojos y que el Educador debe preparar a sus alumnos para ejercer su actividad en una sociedad de la cual sabe solamente que no se asemejará a la nuestra. A principios del año 1957 se planifica una reforma. Tiene por objeto adaptar la enseñanza a las exigencias de la justicia democrática, a la diversidad de las aptitudes individuales y a los progresos de la civilización, particularmente en el dominio de la industria. No se puede, en razón de su origen social, privar a un niño de una parte de la cultura que sus dotes y su empeño le permitirán adquirir. Es importante prolongar la duración de la obligación escolar, organizar la educación general y profesional de los adultos, desarrollar la enseñanza técnica, rejuvenecer los métodos y los medios de la pedagogía, finalmente substituir la orientación a la selección.

Sin embargo, sea lo que sea la forma que esté llamada a adquirir en un porvenir tal vez próximo, hay un punto en que la Universidad de Francia entiende permanecer fiel a su vocación, es el siguiente: el objeto de la educación no es el de llevar a todos los espíritus a un mismo prototipo establecido de antemano ni de realizar entre ellos una unidad artificial, sino de permitir a cada uno que se desarrolle en el sentido de su propia naturaleza. El interés social concuerda aquí con el respeto hacia el individuo, ya que la división del trabajo exige la diversidad de los trabajadores. Es la personalidad del niño que determina la naturaleza de la enseñanza que se le debe dar.

PIERRE CLARAC.

(Traducción y notas del prof. Marcelo Waldman).

---

(1) Escuelas maternales: es el equivalente del Jardín de Infantes de la escuela argentina.

(2) Cursos complementarios: viene a ser como un curso superior primario.

(3) He ahí la diferencia entre liceos y colegios: los primeros están subvencionados por el Poder Ejecutivo, los segundos por la Municipalidad. Los planes de estudio son iguales ya que son destinados a la preparación del bachillerato. Los profesores pueden ser los mismos. Desde luego, al liceo se le considera jerárquicamente superior: personalmente recuerdo que el Collège "Rollin", de París, fue elevado a la categoría de liceo después de la visita de un Presidente de la República, Millerand, si mal no recuerdo.

En Buenos Aires, el colegio nacional es un establecimiento de varones, el nombre de liceo se ha reservado a los de niñas, así como a los institutos militares.

(4) Por ejemplo: el "Lycée Louis le Grand", de París, creado por el rey Luis XIV (siglo XVII), prepara al ingreso a la gran "ECOLE NORMALE SUPERIEURE", Cf. (9). Para ello se da una enseñanza intensificada en letras y filosofía. Otros liceos y colegios se han especializado más en matemáticas, sin descuidar otras disciplinas, para el ingreso a la Escuela Politécnica, la Naval y otras.

(5) Letras: incluída filosofía, desde luego.

(6) El curso escolar empieza en octubre para finalizar en julio del año siguiente.

(7) Los liceos y colegios imparten asimismo enseñanza primaria en los años inferiores, es decir desde la 11ª hasta la 8ª; contrariamente al sistema secundario que impera en nuestro país y que cuenta del primero al quinto año, el sistema francés va remontando desde la 11ª hasta la 1ª, año final. El sistema primario es igual al que domina en nuestro país.

(8) La supresión de este tipo de escuelas que se observa en los rubros siguientes se debe a una reforma de la enseñanza francesa, ocurrida entre 1900 y 1949. Reforma debida tal vez al gran Ministro de Educación y gran Educador, Jean Zay, héroe y víctima de los nazis, quien revolucionó la enseñanza durante su ministerio, por los años 1936-1938.

(9) La "ECOLE NORMALE SUPERIEURE" es la de mayor prestigio. Reúne, mediante dificilísimos concursos a la "elite" de los alumnos de los establecimientos secundarios. Dicho examen de ingreso es tan difícil que rara vez se pueda entrar con la primera prueba, hay, por consiguiente, que presentarse una o dos veces más. Entre los egresados figuraron el gran filósofo Bergson, dos grandes escritores, Charles Péguy y Jules Romains. Otros grandes estadistas como Jaurés y Herriot la frecuentaron. (Con citar estos nombres, el adjetivo grandes no parecerá exagerado.)

SUECIA

REFORMA DE LA ESCUELA

Suecia ocupa hoy un lugar predominante en lo que concierne a la reforma educacional.

El gobierno ha creado una escuela "global" que comprende nueve años divididas en tres ciclos: el ciclo inferior (clases 1 - 3), el ciclo intermedio (clases 4 - 6) y el ciclo superior (clases 7 - 9). Su desarrollo dependerá de los ensayos que actualmente se están realizando con todo éxito bajo el control de la Junta Real de Educación, ya sea en lo que se refiere a organización como a métodos de trabajo. Estas escuelas que se irán sucesivamente organizando en el curso de la década que comenzará en 1960, incorporarán diferentes métodos de la actual educación secundaria.

La escuela será municipal, subvencionada por el Estado, sin obligación de rendir una prueba final. La enseñanza del idioma inglés comenzará en la quinta clase y en los cursos superiores se establecerá cierta diferenciación entre los alumnos, quienes podrán optar en la elección de materias, para lo cual se les facilitará toda clase de asesoramiento vocacional. El ciclo superior terminará en la clase novena (G) (preparación para futuros estudios teóricos), novena (A) (clase de perfeccionamiento general para un curso eminentemente teórico) y clase novena (Y) (formación vocacional preparatoria y algunos cursos teóricos).

Escuelas elementales

La obligación escolar, comienza a los siete años y puede durar otro año más, seguido de un curso complementario, o prolongarse a ocho años.

El número de alumnos de las escuelas elementales, oscila alrededor de ochocientos mil, lo que significa un aumento durante los últimos diez años del 50 % aproximadamente, aumento que ha provocado una escasez de profesores y aulas.

A los niños con desventajas físicas o mentales se los agrupa en cursos o en instituciones especiales, para darles una instrucción particularmente adaptada a sus necesidades. El estado y las municipales se hacen cargo del presupuesto de gastos de las escuelas elementales. Actualmente la contribución del Estado para tales fines asciende a Kr. 580 mill. ($ 116 mill.; £ 38,7 mill.).

Escuelas secundarias

Después de los cursos cuarto o sexto, los alumnos varones de la escula elemental, pueden elegir entre seguir la escuela secundaria de conocimientos teóricos como la "realskola", y las mujeres, la escuela especial de niñas.

El equivalente referido a EE. UU. más aproximado a la "realskola", es la escuela secundaria inferior (ju-

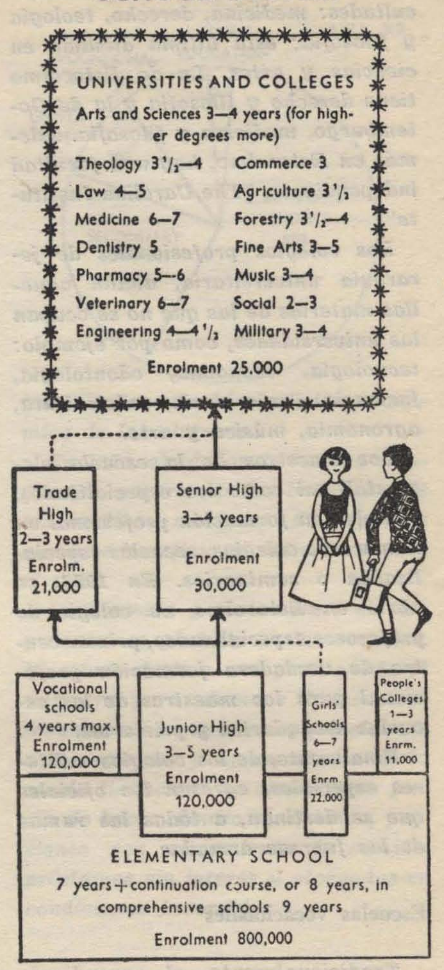
niors high school). Actualmente, más de cuarenta mil alumnos ingresan en las escuelas secundarias inferiores, cuyos profesores son por lo general universitarios. En el futuro, estas escuelas serán absorbidas por la escuela "global".

De la escuela secundaria inferior que dura cinco, cuatro o tres años, el estudiante puede pasar a la escuela secundaria superior (senior high school) (gymnasium), en las cuales se preparan para los estudios universitarios. Está dividida en tres departamentos: idiomas clásicos, ciencias e idiomas modernos. El examen final (studentexamen), se rinde después de tres o cuatro años; el número de estudiantes graduados, por año es actualmente alrededor de 7.500, de los cuales, casi la mitad son niñas. Los examinados tienen una edad media de 20 años.

Prácticamente todas las escuelas secundarias, están dirigidas por el estado y las municipalidades.

Universidades y colegios

Las cuatro universidades existentes en Suecia, están ubicadas en las ciudades de Upsala, Lund, Estocolmo y Gotemburgo. La de Upsala fue fundada en 1477 y la de Lund en 1666.



(1)

SISTEMA ESCOLAR (1)

Universidades y Colegios

Artes y Ciencias 3-4 años (para los ciclos superiores más)

Teología 3½-4.	Comercio 3.
Derecho 4-5.	Agricultura 3½.
Medicina 6-7.	Silvicultura 3½-4.
Odontología 5.	Artes 3-5.
Farmacia 5-6.	Música 3-4.
Veterinaria 6-7.	Sociología 2-3.
Ingeniería 4-4½.	Militares 3-4.

Inscripción: 25.000

Escuelas superiores de comercio 2-3 años. Insc. 21.000
Escuelas secundarias superiores 3-4 años. Insc. 30.000
Escuelas vocacionales 4 años máximo. Insc. 120.000
Escuela secundaria inferior 3-5 años. Insc. 120.000
Escuela especial de niñas 6-7 años. Insc. 22.000
Escuelas populares 1-3 años. Insc. 11.000

ESCUELA ELEMENTAL

7 años más un curso complementario, u 8 años. En la escuela global 9 años.
Inscripción: 800.000

Upsala y Lund tienen cuatro facultades: medicina, derecho, teología y filosofía; ésta última dividida en ciencias y artes. La de Estocolmo tiene derecho y filosofía y la de Gotemburgo, medicina y filosofía. Además en Estocolmo, hay una facultad independiente, "The Caroline Institute".

Los colegios profesionales de jerarquía universitaria, dictan aquellas materias de las que no se ocupan las universidades, como por ejemplo: tecnología, economía, odontología, farmacia, veterinaria, silvicultura, agronomía, música y arte.

Los maestros de la escuela elemental, así como los especializados, cumplen su formación profesional en numerosos colegios, escuelas especializadas o seminarios. En 1956, se abrió en Estocolmo un colegio de profesores especializados, primer centro de verdadera formación profesional para los maestros de las escuelas secundarias y primarias.

Finalmente, de los colegios militares especiales, egresan los oficiales que se destinan, a todas las ramas de las fuerzas armadas.

Escuelas vocacionales

Tradicionalmente, el aprendizaje vocacional, se adquiría en el trabajo. Varias compañías privadas, han establecido sus escuelas talleres, y la industria jugará un importante papel, en el aprendizaje vocacional, en el último año de la escuela "global".

No obstante, el Estado, los concejos municipales y los municipios, han asumido gran responsabilidad, con respecto al sistema de aprendizaje vocacional.

Tienen muchas clases de escuelas vocacionales: escuelas de aprendices para niños y niñas de 14 a 18 años, destinadas a prepararlos para la industria, comercio, trabajos domésticos; hay escuelas de comercio, para aquéllos que desean profundizar sus conocimientos en dichas ramas, escuelas talleres para mecánicos, carpinteros, electricistas, albañiles, pintores, etc., escuelas de agricultura y horticultura, escuelas de silvicultura, náuticas, de enfermeras, escuelas técnicas, etc. Los cursos duran desde algunos meses a cuatro años.

Educación para adultos

Una vasta actividad educacional se cumple entre los adultos, con un sólido apoyo estatal.

Alrededor de 90 escuelas superiores para el pueblo, con alrededor de 11.000 alumnos, son internados, dirigidos por los concejos municipales o por movimientos populares (gremios del comercio, la Iglesia, cooperativas, sociedades de templanza, organizaciones políticas, etc.).

Esta educación, está organizada en cursos de invierno que duran de 7 a 8 meses, aunque independientemente, son comunes los cursos de verano.

Para ingresar en las escuelas superiores, para el pueblo, no se exigen requisitos especiales, ya que aspiran a despertar interés sobre asuntos sociales y culturales entre los ciudadanos que no tienen posibilidad de entrar en la escuela superior ordinaria, otorgando certificados para ingresar en las escuelas superiores.

Reciben asimismo, becas del estado, municipalidades u otras organizaciones.

Los adultos que desean tener diplomas de las escuelas secundarias regulares pueden ingresar en las escuelas secundarias especiales del estado para adultos, o seguir cursos

en las escuelas por correspondencia. Hay también clases nocturnas en algunas escuelas secundarias, para ayudar a los adultos a rendir sus exámenes.

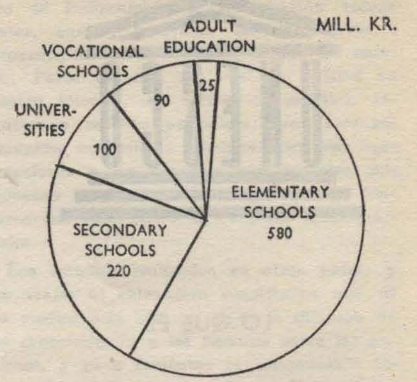
Asociaciones educacionales de trabajadores, empleados asalariados, jóvenes trabajadores rurales, preparan anualmente cerca de 50.000 estudiantes e instituciones locales en todo el país y otros organismos, difunden aproximadamente 20.000 conferencias por año.

La "Extensión Universitaria", organiza además, toda clase de cursos públicos.

Beneficios y costos

El estado y las municipalidades se han hecho cargo de numerosos gastos que anteriormente eran solventados por los alumnos o estudiantes. La matrícula es gratuita o casi gratuita en muchas escuelas superiores, colegios y universidades. Libros y material escolar, se distribuyen entre los alumnos de las escuelas elementales y a veces también entre los de las secundarias. En las escuelas elementales y superiores de muchos distritos, se sirven comidas, sin

(totalling Kr. 1,015 mill.)



tener en cuenta la condición económica de los alumnos.

En 1956, alrededor de 715.000 estudiantes, gozaron de los beneficios de las cantinas escolares. Se aspira a que este beneficio se extienda a todo el país.

La atención y tratamiento médico y dental es gratuito en las escuelas. El estado destina una gran ayuda financiera para alumnos de escuelas secundarias y superiores, que alcanza a los colegios y universidades. Esta ayuda financiera, se concreta en forma de becas, dinero en efectivo, pensiones con alojamiento y comida, préstamos sin interés u otorgados en condiciones favorables.

La educación es un desarrollo mediante el cual el individuo asimila un conjunto de conocimientos, hace suyo un grupo de ideales de vida y perfecciona su aptitud para utilizar estos conocimientos en la realización de estos ideales.

(W. CUNNINGHAM).



LO QUE ES

Uno de los hechos más importantes de nuestra época lo constituye la creación y el desarrollo del grupo de instituciones internacionales formado por las Naciones Unidas y sus organismos especializados.

Cada uno de estos organismos ejerce funciones propias, pero todos ellos contribuyen esencialmente a consolidar la paz entre los pueblos. Las Naciones Unidas intervienen para resolver los conflictos, fomentar el desarme, el respeto a los derechos humanos, y tratar de solucionar los grandes problemas económicos. Los organismos especializados persiguen una finalidad específica y particular. Uno de ellos...

La UNESCO "se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que, sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo".

Cómo nació

Convocados por iniciativa de Francia y del Reino Unido, los representantes de 43 países prepararon en Londres, en noviembre de 1945, la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La Organización quedó establecida oficialmente el 4 de noviembre de 1946, fecha en que 20 Estados signatarios de la Constitución habían depositado sus instrumentos de aceptación. En noviembre de 1956, contaba con 79 Estados Miembros. La Unesco comprende...

Tres órganos directores

La CONFERENCIA GENERAL, que reúne a los delegados de los Estados Miembros, designa los miembros del Consejo Ejecutivo, elige al director general, aprueba el reglamento financiero y el estatuto del personal de la Organización, proclama la admisión de nuevos Estados, define la política general de la Organización, establece un programa bienal y vota el presupuesto correspondiente, al que contribuyen todos los Estados Miembros en proporción con su población y su renta nacional.

El CONSEJO EJECUTIVO, que se compone de 24 miembros, se reúne por lo menos dos veces al año (desde noviembre de 1946 a noviembre de 1955, ha celebrado 42 reuniones). Fiscaliza la ejecución del programa y asesora al director general en gran número de materias y, especialmente, en la preparación del proyecto de programa y de presupuesto que se somete a la consideración de la Conferencia General.

La SECRETARÍA, que tiene su sede en París, está integrada por unos 900 funcionarios internacionales, procedentes de más de 50 Estados Miembros. Al frente de la Secretaría se halla el director general. Desde julio de 1953 el titular de este cargo es el Sr. Luther H. Evans, de los Estados Unidos de América. El primer director fue el Sr. Julián Huxley, del Reino Unido (diciembre de 1946 a diciembre de 1948), y el segundo el Sr. Jaime Torres Bodet, de México (diciembre de 1948 a diciembre de 1952). El Sr. John W. Taylor, de los Estados Unidos de América, ejerció interinamente el cargo de director general de diciembre de 1952 a julio de 1953.

En la mayoría de los Estados Miembros hay comisiones nacionales que actúan como órganos de enlace entre la Secretaría y los departamentos ministeriales del respectivo Estado, así como entre la Secretaría y las principales instituciones y asociaciones nacionales interesadas en cuestiones educativas, científicas o culturales.

Además, cooperan con la Unesco 400 organizaciones internacionales no gubernamentales, de las cuales aproximadamente 35 reciben subvenciones.

La Secretaría está dividida en 7 departamentos o servicios encargados de la ejecución del programa: Educación, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales, Actividades Culturales, Información, Asistencia Técnica e Intercambio de Personas. Además de esos departamentos, existen otros servicios u oficinas administrativas que cooperan con los mismos: el Servicio de Documentos y Publicaciones, la Oficina de Conferencias y Servicios Generales y la Oficina del Programa y del Presupuesto.

LO QUE HACE

En educación

El 45 % de los adultos del mundo no saben leer ni escribir. Más de 250.000.000 de niños carecen de enseñanza escolar. Por eso la Unesco se preocupa de la instrucción de los analfabetos, abordando al mismo tiempo otros problemas de enseñanza, incluso los que plantean los estudios más especializados. En todos los grados, los objetivos siguen siendo los mismos: perfeccionar la educación mediante la acción internacional y mejorar la comprensión internacional mediante la educación. El Departamento de Educación de la Unesco concentra su atención en las siguientes esferas:

La *educación fundamental*, que se propone ayudar a las poblaciones ignorantes y muchas veces miserables a resolver los problemas del medio ambiente en que viven, dándoles los conocimientos teóricos y prácticos que necesitan para ejercer un oficio, disfrutar de buena salud, disponer de mejores viviendas, aprovechar las ventajas que ofrece la instrucción, participar en la vida de la comunidad, mejorar sus condiciones de existencia y realizar plenamente las posibilidades que se les ofrecen como individuos y como miembros de la sociedad. La Unesco ha creado dos centros para formar personal especializado en educación fundamental y en la producción de material de enseñanza: uno en Pátzcuaro (México) para la América Latina, y otro en Sirs-el-Layan (Egipto) para los Estados árabes.

La *enseñanza gratuita y obligatoria* que debe ponerse al alcance de todos los niños del mundo, como lo proclama el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. La Unesco actúa en este terreno proporcionando asesoramiento de expertos a los gobiernos, dándoles a conocer los resultados logrados en otros países y estudiando directamente los problemas que se plantean en cada país.

En materia de educación fundamental y de enseñanza escolar, es preciso llegar lo antes posible a resultados rápidos y tangibles: construcción de escuelas y formación de suficiente número de maestros. Pero es preciso lograr, a la vez, un alto nivel de calidad. Por ello la Unesco colabora en la reorganización de los sistemas escolares, la formación de maestros, la reforma de planes de estudio y el mejoramiento de los libros de texto.

La Unesco proporciona información técnica y asesoramiento para la realización de 59 proyectos de educación fundamental que se están desarrollando en 22 países. Su Centro de Intercambio de Información recoge datos, analiza y evalúa las informaciones provenientes de todas las regiones del mundo. Parte de este material se publica en cuatro idiomas, en forma de estudios, informes y revistas periódicas. Los datos así recogidos se utilizan también para dar instrucciones a los expertos que cumplen misiones y preparar documentación para conferencias, seminarios o cursillos internacionales.

Los estudios realizados en otros países y los viajes al extranjero constituyen uno de los medios más eficaces para la difusión de los conocimientos y las técnicas entre las naciones, y para fomentar la comprensión internacional. Por esta razón la Unesco promueve.......

Los *intercambios de personas*: estudiantes, profesores, trabajadores y dirigentes de organizaciones de la juventud.

La Organización concede a su vez un cierto número de becas —un millar en ocho años— con objeto de facilitar la formación y experiencia internacionales a las personas que colaboran en la ejecución del programa. Se encarga también de administrar las becas otorgadas por ciertos gobiernos u organizaciones y favorece los intercambios internacionales entre personas pertenecientes a diferentes grupos.

Sin embargo la Unesco cree mucho más eficaz fomentar estos intercambios que costearlos directamente: por eso, su función principal en este campo de acción consiste en reunir y distribuir, en todo el mundo, información sobre las posibilidades y facilidades de viajes educativos.

En ciencias exactas y naturales

La Unesco facilita la cooperación internacional y las reuniones de hombres de ciencia, tanto directamente como por medio de las organizaciones científicas internacionales. Contribuye a poner los conocimientos científicos al alcance del público mediante la ayuda que presta a la enseñanza de las ciencias en los establecimientos docentes, la información que difunde a través de las revistas especializadas o de la prensa mundial y las exposiciones ambulantes que organiza. Por último, agrupa aquellas investigaciones científicas destinadas a elevar el nivel de vida de la humanidad.

Mencionemos, por ejemplo, el programa relativo a las zonas áridas, que ilustra la triple función de la Unesco en la esfera de las ciencias. Se trata de preparar la util.-

zación de las zonas áridas e improductivas de la tierra que cubren la cuarta parte de su superficie.

La Unesco coopera también en el campo de las investigaciones nucleares; en 1952 prestó ayuda a varios gobiernos para constituir el Consejo Europeo de Investigación sobre Energía Nuclear, el cual, a su vez, creó una organización y un laboratorio europeos para trabajos de investigación sobre la utilización de la energía nuclear con fines pacíficos. Actualmente forman parte de dicha organización 12 Estados: Alemania (República Federal), Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Suiza y Yugoeslavia. El laboratorio se está construyendo en las cercanías de Ginebra.

La Unesco mantiene una red de centros de cooperación científica: en Montevideo, para América Latina; en El Cairo, para el Oriente Cercano y Medio; en Nueva Delhi, para el Asia Meridional; y en Yakarta, para Asia Sudoriental. Estos centros fomentan los trabajos de investigación científica, ayudan al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias, contribuyen a que los hombres de ciencia de los países interesados se mantengan al corriente de los adelantos logrados en otras partes del mundo, y organizan conferencias, visitas de especialistas extranjeros, cursos de perfeccionamiento para cada categoría de especialistas, etc.

En ciencias sociales

La Unesco trabaja para lograr la cooperación internacional en disciplinas relativamente recientes, cuyos especialistas no son todavía lo suficientemente numerosos. Estimula nuevos estudios, cuyo rápido desenvolvimiento reclaman los problemas de nuestro tiempo. Si es verdad que "todos los estados de tirantez pueden resolverse por medios pacíficos", corresponde a las ciencias sociales —ciencias de los grupos humanos y de las relaciones humanas— descubrir las causas de los estados de tirantez y los medios de hacerlos desaparecer. En los países insuficientemente desarrollados pueden crearse nuevas tensiones a causa de la industrialización y el desplazamiento de la población rural a las zonas industriales. La Unesco estima que recurriendo a los expertos y a los métodos de las ciencias sociales los gobiernos pueden facilitar en gran medida la adaptación de sus pueblos a los profundos cambios que entrañan las ciencias y las técnicas modernas.

La Organización ha efectuado una encuesta mundial sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Este estudio, cuyos resultados se han publicado en una serie de obras, permitió formular algunas recomendaciones válidas aplicables a tres grandes zonas: Asia Meridional, Oriente Cercano y Medio y América Central. Veintidós Estados Miembros expresaron su deseo de beneficiarse del asesoramiento de expertos y, en consecuencia, se enviaron misiones a dichos países.

Por último, el programa de ciencias sociales se concentra en gran medida en el problema de las discriminaciones raciales. Una declaración sobre la raza, publicada en 1950 bajo los auspicios de la Unesco por un grupo internacional de sociólogos, antropólogos y especialistas en genética, denunció la falsedad de las razones seudocientíficas alegadas para justificar la discriminación racial.

En actividades culturales

La misión que compete a la Unesco con respecto a las obras de arte, monumentos y libros es de organización y enseñanza por una parte, y de conservación y protección por otra parte. Se ha dicho con frecuencia que el arte es el patrimonio común de la humanidad, pero todavía existen millones de seres humanos privados de toda posibilidad de acceso a las obras artísticas y literarias.

El Departamento de Actividades Culturales publica: *catálogos* de las mejores reproducciones en colores de las obras maestras de la pintura; *álbumes* de reproducciones que presentan al público en general las obras de arte de diferentes países; *traducciones* del árabe, el persa, las lenguas indias, el japonés, el chino, el italiano, el español y el portugués, que permiten dar a conocer, en los idiomas de mayor difusión mundial, obras maestras universales muchas veces ignoradas.

Organiza *exposiciones ambulantes*, que se envían a los Estados Miembros para su exhibición en pueblos y ciudades.

Ayuda: a los *museos*, para el pleno desempeño de la misión educativa y social que les compete; a las *bibliotecas*, incluso a importantes bibliotecas de investigación de países muy adelantados, para que enriquezcan sus colecciones mediante las facilidades proporcionadas por el sistema de canje de publicaciones practicado por la Unesco.

La *Convención Universal sobre Derecho de Autor*, nacida de la iniciativa de la Unesco, tiende a proteger los derechos de los autores de obras literarias y artísticas. Esta convención, suscrita por 40 países desde su aprobación en 1952, entró en vigor el 16 de septiembre de 1955.

Una *Convención Internacional para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado* fué firmada por 44

países en La Haya, en 1954. Se han enviado misiones de expertos a Egipto, Irak, Israel, Perú, Siria, Yugoeslavia, etc., para asesorar a esos países en la restauración y conservación de monumentos.

En información

La prensa, el cine, la radio y la televisión pueden y deben ser considerados como los medios principales de cultura e información. Para asegurar su eficacia, la Unesco presta una ayuda técnica considerable, realiza encuestas, distribuye gran número de artículos y estudios, y propone medidas conducentes a la eliminación de diferentes obstáculos de orden jurídico, administrativo y técnico.

Importa en gran manera que los objetivos de la Unesco sean ampliamente conocidos si se quiere que su obra sea coronada por el éxito. En contacto directo con el público por medio de la prensa, el cine, la radio y la televisión, la Organización se esfuerza por tenerlo constantemente al corriente de las finalidades perseguidas y de los resultados conseguidos, tanto por lo que se refiere a ella como a las Naciones Unidas y los demás organismos especializados. A este efecto dispone de sus propios medios de difusión, y las informaciones que facilita mediante sus servicios se ven reproducidas diariamente en el mundo entero.

Las encuestas sobre la prensa, la radio, el cine y la televisión, efectuadas por expertos enviados a todos los países y territorios, han permitido preparar una serie de estudios de gran valor para los técnicos de información.

Son numerosos los obstáculos que dificultan la libre circulación internacional de las informaciones. Algunos de ellos pueden superarse gracias a los acuerdos internacionales que la Unesco, con la cooperación de los Estados Miembros, se esfuerza en hacer adoptar. Tales son: el *Acuerdo para facilitar la circulación del material visual y auditivo de carácter educativo, científico o cultural*, en vigor desde 1954; la reglamentación internacional relativa a viajes de profesores, estudiantes e investigadores; las disposiciones administrativas para facilitar el transporte de patrones de medidas científicas, etc.

Por otra parte, el plan de *bonos de la Unesco* facilita a las personas que habitan países de moneda débil la adquisición de libros, películas y equipo científico en los países de moneda fuerte; el plan de *bonos de viaje* tiende a reducir las restricciones de cambio, en caso de viajes de estudio; por último, el plan de *bonos de ayuda mutua* permite a todos los habitantes del mundo tomar parte activa en la realización del programa de la Unesco, mediante las contribuciones destinadas a la compra de equipo y material de educación para las instituciones docentes de aquellos países especialmente necesitados de esta clase de ayuda.

En la asistencia técnica

El Programa Ampliado de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas fue establecido para favorecer el desarrollo económico de las regiones insuficientemente desarrolladas. La participación de la Unesco en dicho programa importó una suma aproximada de 5 millones de dólares para 1956.

Esta participación de la Unesco en el Programa Ampliado de Asistencia Técnica se manifiesta especialmente: en la enseñanza (técnica, primaria y secundaria); en la educación fundamental y de adultos; en la organización general de la enseñanza; en los centros de documentación científica; y en la investigación y enseñanza de carácter científico.

En 1956, la Unesco contaba con 300 expertos que trabajan en 51 países. Entre las numerosas misiones de las que forma parte a título de asistencia técnica, se pueden citar el funcionamiento de un centro de educación fundamental en Liberia, la reorganización de la enseñanza primaria y secundaria en Tailandia, la creación de dos institutos de tecnología en la India, el estudio de los recursos hidráulicos en el Brasil y la lucha contra el desierto en Egipto.

En el marco del programa ordinario de la Organización, un sistema de *ayuda a los Estados Miembros*, inaugurado en 1955, ha venido a completar estos servicios de asistencia técnica. A la preponderancia de lo económico, se ha sustituído aquí la primacía de lo social y de lo espiritual. Señalemos aún otra diferencia: aunque se reserva una justa prioridad a los países insuficientemente desarrollados, se ofrece ayuda directa a todos los Estados Miembros sin excepción. Hasta el 1º de noviembre de 1955, la Unesco había acordado, en este sentido, el envío de un centenar de expertos, la concesión de 80 becas de estudio y la expedición de un material de equipo evaluado en 73.000 dólares.

CÓMO ACTÚA

Para la realización de este programa de alcance mundial, del que sólo se mencionan aquí los aspectos más interesantes, la Unesco mantiene constante contacto con los otros organismos especializados de las Naciones

Unidas: Organización de Aviación Civil Internacional (OACI), Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización Meteorológica Mundial (OMM), Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), Unión Postal Universal (UPU), etcétera.

También colabora estrechamente con gran número de organizaciones no gubernamentales, varias de las cuales han sido creadas y están subvencionadas por ella. Citemos, por ejemplo, la Asociación Internacional de Artes Plásticas, La Asociación Internacional de Universidades, la Comisión Internacional para una Historia del Desarrollo Científico y Cultural de la Humanidad, el Consejo Internacional de Ciencias Sociales, el Consejo Internacional de Filosofía y Ciencias Humanas, el Consejo Internacional de Museos, el Consejo Internacional de la Música, el Consejo Internacional de Uniones Científicas, el Consejo de Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas y el Instituto Internacional del Teatro.

En una palabra, la Unesco trata de coordinar en todos los países los esfuerzos de los hombres que, por profesión o vocación, trabajan en pro del adelanto de los conocimientos humanos, de la cultura y de la razón, preparando así un porvenir de paz para el mundo.

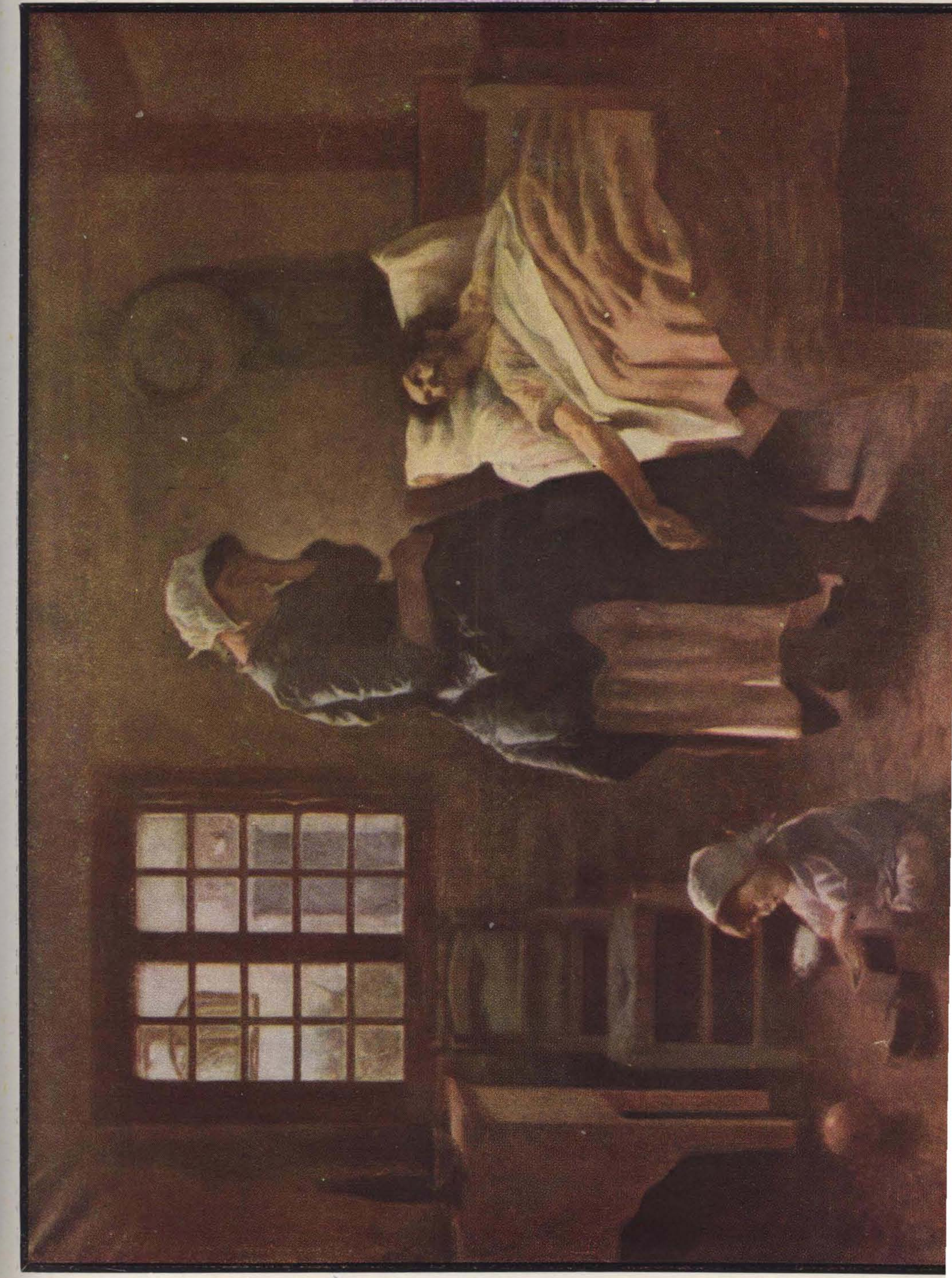
Para mayor información
sobre la Unesco
y sus actividades
pueden dirigirse a:
UNESCO
19, avenue Kléber
París 16



"Escena de Tilcara"
por LEÓNIDAS E. MAGGIOLO

(Aguafuerte 0,55 x 0,50)

BIBLIOTECA NACIONAL
DE MAESTROS



"La Muerte del Marino" — por EDUARDO SIVORI (Oleo 2,45 x 1


BIBLIOTECA NACIONAL
DE MAESTROS

EDUARDO SIVORI. — Argentino. Nació el 13 de octubre de 1847 y falleció el 5 de junio de 1918. Fué Director de la Academia Nacional de Bellas Artes y miembro de la Comisión Nacional de Bellas Artes. Realizó exposiciones en Europa y está representado en el Museo de Saint Louis de París. Está representado en el Museo Nacional de Bellas Artes y en los principales del país.

Del álbum del "Museo de Bellas Artes de la Boca"

ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICOS

PSICOLOGÍA

COHEN, JOHN-MARK HANSEL. — *Risque et jeu.* Probabilités subjectives. Neuchâtel-París, Delachaux et Niestlé, 1957. 108 p.

RIESGO Y JUEGO. — *Probabilidades subjetivas.*

Tema aún poco estudiado el de los pronósticos, vistos bajo el ángulo psicológico. Los autores, profesores de psicología de la Universidad de Mánchester, creen posible "hacer entrar las leyes psicológicas en el esquema de las probabilidades matemáticas" y tratan de probarlo con numerosas experiencias. Ellos se atienen a la prédica subjetiva, a la comprobación, al lenguaje de lo incierto (que significa en el pensamiento: ¿mucho, un cierto número, raramente, a menudo, pronto, por mucho tiempo, etc.?) a la intensidad de las convicciones (que significa: ¿probablemente?), comparando constantemente los resultados obtenidos con niños entre 7 y 15 años de edad. Escrita con simplicidad, esta obra es muy clara y sugestiva.

EYSENCK, H. J. — *Us et abus de la psychologie.* Coll des Actualitès psychol. et pédag. Neuchâtel et París, Delachaux et Niestlé. 1956.

USO Y ABUSO DE LA PSICOLOGÍA.

Esta obra escrita probablemente por un psicólogo, estudia y justifica el método de tests en lo concerniente a la medida de la inteligencia y a la selección de los mejores. Aborda con agudo espíritu crítico el "comportamiento anormal" y se opone a las pretensiones que tiene la psicología de ser una ciencia. Trata además de las "aptitudes sociales", de la psicología del antisemitismo, de los sondeos de Gallup y de la opinión pública. Muy bien documentada, escrita para el gran público, esta obra se lee en forma placentera.

MULLER, LYDIA. — *Recherches sur la compréhension des règles algébriques chez l'enfant.* Même collection. Neuchâtel et París. Delachaux et Niestlé. 1956. 242 p.

INVESTIGACIONES SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LAS REGLAS ALGEBRAICAS POR LOS NIÑOS.

El autor, basándose en las investigaciones de Piaget, aplica sus experiencias a uno de los capítulos de la pedagogía secundaria, acerca de la comprensión de la regla de los signos, tan importante en álgebra. En el curso de su estudio la señorita Müller reconoce y caracteriza los tres estados: preoperatorio, concreto y formal. Revela que las nociones de inversión y de equivalencia, base de todo cálculo algebraico, son accesibles bajo

una forma concreta a los niños de 5 años. Prueba que el método activo, experimental, puede adaptarse a las necesidades del niño y permitirle adquirir las nociones fundamentales pero difíciles de la reversibilidad en álgebra.

ROUSSELET, Dr. JEAN. — *L'adolescent, cet inconnu.* Flammarion, París. 1956. 285 p.

EL ADOLESCENTE, ESTE DESCONOCIDO.

El autor habla como médico, en forma esencialmente práctica. Conociendo que "el joven adolescente hace su entrada... en el mundo hostil del trabajo y del sexo", en términos claros presenta el cuadro de su evolución, agregando la descripción de las tres etapas de la crisis moral del adolescente: la rebelión, el replegamiento interior y la exaltación.. No olvida la orientación y la elección del porvenir, el medio de trabajo (escolar o de aprendizaje), los gustos y las dificultades sexuales de esta edad. El autor quiere informar y aconsejar a los padres, hablando de su experiencia médica y humana sin tomar parte en teorías filosóficas o psicológicas usando siempre un lenguaje desprovisto de tecnicismos.

PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT DE LA NAISSANCE À L'ADOLESCENCE. *Cahiers de pédagogie moderne.* Bourrelier, París. 1956. 268 p. in 8º.

PSICOLOGÍA DEL NIÑO DESDE EL NACIMIENTO HASTA LA ADOLESCENCIA.

Un grupo numeroso de especialistas expone los problemas esenciales relacionados con este tema, bajo la dirección del señor Maurice Debesse. Esta nueva edición, supera a las anteriores de la misma editorial, aparecidas en 1939. Los 26 capítulos están precedidos por dos exposiciones sobre "La psicología del niño de hoy" y "¿Qué es un niño?", distribuídas en cuatro partes: la psicología genética, la psicología funcional, la psicología diferencial y la psicología al servicio de la educación. El señor Debesse en su magistral introducción, hace un llamado a los especialistas representativos de las distintas tendencias de la psicología francesa.

BERGE, ANDRÉ. — *Bon ou mauvais élève... il, profitera de ses années de classe.* París. Les Editions sociales francaises. 1957. 187 p.

EL ALUMNO BUENO O MALO... APROVECHARÁ SUS AÑOS DE ESCUELA.

Esta obra hecha en equipo, fruto de numerosas experiencias, está escrita bajo la dirección del Dr. André Berge, director médico del Centro psicopedagógico de La Academia de París. Destinada a los padres, los educadores la leerán con provecho. Trata de la preparación del niño para la vida escolar, de las relaciones de los padres con los maestros, de los métodos de enseñanza, del alumno fuera de la escuela, del "tiempo perdido",

de la influencia del medio familiar, del recargo de tareas escolares, etc. En el primer capítulo el Dr. Berge muestra bajo el título: "¿Qué es lo que el alumno aprovecha de sus años de escuela?", que la enseñanza real que el niño extrae de la escuela no se mide por las clasificaciones, lo importante es que el niño se interese por alguna cosa; "si a él le agrada jugar, desde ya, se siente atraído por algo y entonces, todo no está perdido".

CHATEAU, JEAN. — *Les grands pédagogues*. P. U. F. París. 1956. 361 p.

LOS GRANDES PEDAGOGOS.

La elección de los grandes pedagogos es siempre arbitraria. La originalidad de esta obra es doble: su lista de grandes maestros de la Pedagogía no incluyen ni a Rabelais, ni a Montaigne, ni a Herbart, ni a Spencer; por el contrario, encontramos en ella a Vives, Comenius, Rollin, Guillermo de Humboldt, Claparède, Alain, además de los indiscutidos. El segundo rasgo original está en que cada estudio ha sido confiado a un compatriota: un español trata a Vives; un americano a Dewey; un italiano a la señora de Montessori, etc. A Pestalozzi lo trata Luis Meylan, y Claparède a Dottrens; mientras que M. J. Chateau estudia a Rousseau y a Alain. Estos trabajos de extensión desigual permiten llegar a su fuente de origen y penetrar el pensamiento de los autores presentados, con la certidumbre de ser guiado en forma oportuna y clara.

DUBOSSON, JACQUES. — Exercices perceptifs et sensori-moteurs. Nouvelle série, 2da. édition. Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques. Neuchâtel. París, Delachaux et Niestlé. 1957. III de dessins et photos.

EJERCICIOS PERCEPTIVOS Y SENSO — MOTORES.

Una encuadernación elegante encierra 542 juegos sensoriales y variables destinados al ejercicio activo y personal de los niños normales de 3 a 7 años y de los atrasados hasta los 14 años. Es pues una fuente muy rica de ejercicios, entre los cuales el educador elige según la edad, el desarrollo y el número de sus alumnos.

En una especie de introducción indica sus intenciones y da consejos útiles a los educadores antes de presentar su clasificación: ejercicios para las diversas formas de la atención, la memoria, la representación mental (en particular las clasificaciones, las semejanzas, los dibujos dictados y muchos otros). Estos ejercicios son presentados en fichas, lo que facilita su utilización.

COLLECTION. — *Techniques de l'éducation artistique,* Neuchâtel et París, Delachaux et Niestlé. Brochures de format in 16, abondamment illustrées.

ASPECTO Y TÉCNICA DE LA PINTURA EN LOS NIÑOS. — 1956. 80 p.

El autor parte de la idea de que la educación artística es una educación para el arte; el niño y el maestro, deben actuar. Se trata de aprender a

expresarse bajo una forma artística. La pintura libre revela y libera al niño. Exposición muy clara y precisa del papel del educador, de los medios, de los útiles de trabajo, de las condiciones de éxito y de los errores que deben evitarse.

DUQUET, PIERRE. — *L'enfant imagier*. Découpages. Collages. 1956. 78 p.

EL NIÑO IMAGINATIVO.

El fin es "presentar un conjunto de técnicas simples y progresivas, respondiendo a las necesidades de una evolución libre... y de estudiar su valor en el doble punto de vista estético y educativo". Recorte de papel —de papel de diario— con las manos, para tener contacto directo con la materia; encolado, mosaico, vidriera, sombras chinas, etc., preceden las generalidades: progresión de las actividades por edad, el ciclo de un año, los materiales y finalmente la libertad del niño y el papel del educador.

BERNSON, MARTHE. — Du griboullis au dessin. 1957. 86 p.

DE LOS GARABATOS AL DIBUJO.

El autor destaca tres estados: el garabateo vegetativo-motor, informe y sin significación para el niño mismo, el estado representativo y el estado comunicativo social que aparece entre los 3 y los 4 años. El autor piensa que si se llevara adelante el estudio de los garabatos se podría descubrir tests de la edad mental. El capítulo donde el autor presenta la evolución comparada de dos niños y la evolución del hombre bueno en el niño es interesante.

CAHIERS DE PEDAGOGÍA EXPERIMENTALE ET DE PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT. — Nouvelle série. Neuchâtel et París. Delachaux et Niestlé .1957.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL Y DE PSICOLOGÍA DEL NIÑO.

Nº 14. — VEREL, LOUIS. — *Le quart d'Leure quotidien d' education physique. 34 p. III.*

Nº 14. — EL CUARTO DE HORA COTIDIANO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

El autor da cuenta de una experiencia comenzada en 1953 y aboga por la causa del cuarto de hora cotidiano, sumamente favorable para los niños sin perjudicar el trabajo escolar. Precisa la duración del ejercicio, la elección. Da en un anexo 20 series de ejercicios para los niños de más de 9 años y una serie para los de menos de 9; la mitad para realizar fuera de la escuela, la otra mitad para ejecutarlos en clase.

ETUDES DE PEDAGOGIE EXPERIMENTALE II. — *Colloque de Saint-Cloud.* 76 pages.

Nº 15. — ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL.

Nueve autores presentan estudios con discusiones que siguen a la lectura. Ellas contienen los conocimientos gramaticales de los alumnos de 6º sobre el francés elemental, la elaboración de un test gramatical, la eficacia de un material didáctico destinado a hacer adquirir a los alumnos de 11 a 12 años la concordancia del participio pasado, algunos hallazgos recientes de laboratorio sobre psico-biología del niño y el concepto de pedagogía experimental (el primero agriamente discutido).

CAHIERS D'ENSEIGNEMENT PRACTIQUE. — Neuchâtel et París, Delachaux et Niestlé. 1956.

Nº 57. — HALDIMANN J. A. — *La montre un produit vedette de l'industrie suisse,* 52 pages.

Nº 57. — EL RELOJ UN PRODUCTO VEDETTE DE LA INDUSTRIA SUIZA.

52 páginas ilustradas con un suplemento intercalado dando en algunas páginas dibujos y explicaciones del reloj y de sus mecanismos. Resumen claro y preciso de la historia de la relojería, exposición cautivante de la importancia de la relojería en nuestra economía nacional y sobre los mercados del mundo; además algunos aspectos del oficio de relojero y de la producción relojera de hoy día.

Nº 58. — BURGER, ALEXANDRE. — *La vie d'un gran aéroport.* 54 p.

Nº 58. — LA VIDA DE UN GRAN AEROPUERTO.

54 páginas. Descripción útil de los diferentes tipos de aeropuertos, de su organización, de las instalaciones ópticas y radio eléctricas de seguridad, a lo cual se agrega diversos informes, entre otros, sobre los descarchadores, el código de aviación, los helicópteros, los aparatos que se pueden ver en Cointrin, etc.

Nº 59. — EDUARD ROD. — *Introduction et choix de Henri Perrochon.* 1957.

Nº 59. — 1957. — INTRODUCCIÓN Y ELECCIÓN DE ENRIQUE PERROCHON. EDUARDO ROD.

Una excelente introducción, muy breve, deja un amplio lugar a textos muy numerosos referentes a la vida en Provenza, uno referente a Goethe y algunos pensamientos.

Nº 170. — DIDACTIQUE DE L'INTUITION MATHEMATIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE. 120 p.

Nº 170. — DIDÁCTICA DE LA INTUICIÓN MATEMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Hardi Fischer, colaborador de BIE, es el autor de esta densa y sugestiva exposición que presenta un análisis de los métodos antiguos y modernos, sucesivamente bajo el aspecto pedagógico y psicológico. Este trabajo tiende a substituir la enseñanza verbalista, todavía muy difundida y el propio aprendizaje intuitivo, cuyos principios están hoy día atrasados, por la acción, en las que colaboran activamente las fuerzas constructivas del niño.

Nº 171. — L'ENSEIGNEMENT DES MATHEMATIQUES DANS LES ECOLES SECONDAIRES. 270 p.

Nº 171. — LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS.

Estudio comparado que comprende datos de 62 países, presentado a la XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública de 1956. Todos los países inscriben en sus programas la enseñanza de las matemáticas con fines un poco diferentes uno de otro. En el conjunto, uno discierne la influencia de las teorías modernas de la educación y de la investigación científica. Pero la mitad de los países señalan una crisis en la formación de los maestros.

Nº 173. — L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT. 390 p.

Nº 173. — LA INSPECCIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Continuación de una encuesta hecha en 1936. 66 países respondieron. Si hay en todas partes inspectores de enseñanza, la inspección está organizada muy diferentemente, y se ve por ejemplo, inspectores que controlan de 50 a 300 maestros y a veces más. En todos lados ellos controlan el estado de la escuela y la actividad de los maestros y juegan un papel de consejeros y animadores. En más de dos tercios de los países, la mujer participa al igual que el hombre en la inspección de escuelas primarias.

Nº 175. — XIX CONFERENCE INTERNACIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. 1956. 163 p.

Nº 175. — XIX CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA. 1956.

Aparte de la discusión de los informes presentados sobre el movimiento educativo, la conferencia discutió los problemas presentados en las publicaciones 171 y 173 y votando además resoluciones que se refieren a ellas.

Nº 177. — BIBLIOGRAPHIE ANNUELLE DU B. I. E. 1955.

Nº 177. — BIBLIOGRAFÍA ANUAL DE B. I. E.

Nº 179. — ANNUAIRE INTERNATIONAL DE L'EDUCATION. Vol. XVIII. 1956.

Nº 179. — ANUARIO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN.

Tiene 482 páginas de las cuales 50 están reservadas al balance del movimiento educativo en 1955-1956, referente a la administración escolar, la enseñanza obligatoria y gratuita, las enseñanzas del primer año secundario, profesional y superior y al personal docente. Siguen los informes de 70 países, la lista de las autoridades s•periores de los Ministerios de Instrucción Pública y las estadísticas escolares. Se advierte sin sorpresa que los alumnos aumentan en la enseñanza secundaria (8 % más que en 1955) por dos razones: el aumento de la natalidad y las medidas tomadas para facilitar el acceso a la enseñanza secundaria.

De "Etudes Pédagogiques" Lib. Payot. Lausanne. — Suiza.



"La murga"
por NICANOR POLO

(Óleo 0,70 x 0,60)

"TÍTERES Y TITIRITEROS DE FRANCIA",

por Andrés Carlos Gervais. *Cuadro general de la actividad de los manipuladores de muñecos, precedido por unos Comentarios sobre los TÍTERES y por una Gramática elemental de su manejo, más una Bibliografía de impresos en lengua francesa relativos al espectáculo titiritero".* Editor Bordas, París, 1947. Un volumen de 0,28 por 0,23, con 183 páginas de texto y 92 de apéndice bibliográfico.

I — "Este libro es el fruto de una experiencia", comienza diciendo el autor de la obra especializada, y circunscripta en límites precisos, que recomienda el presente comentario y cuyo interés es obvio. ¿De qué experiencias se trata? Para explicarlo, Andrés Carlos Gervais evoca los días nefastos de aquel junio de 1940, caótico para su patria, cuando el desastre militar de Francia estrujaba angustiosamente los corazones y agobiaba los ánimos mejor templados. Más que nadie sentíanse atribulados aquellos hombres cuya conciencia vigilante les mostraba con implacable crueldad el alcance de la tragedia nacional, que ponía en peligro de muerte a una cultura largamente elaborada y a un modo de vivir ganado a costa de seculares y cruentos sacrificios. Uno de esos hombres era Gastón Baty, el talentoso director teatral, productor de atrevidas representaciones experimentales tendientes a remozar el arte escénico, quien, decidido a preservar los valores espirituales amenazados, acudió al amor que desde niño sentía por el espectáculo de los títeres —"forma superior del arte dramático"— y rodeándose de este ejército en miniatura, de ese mundo sutil, ingenioso, lleno de toda gracia, quiso apoyar en él la defensa del baluarte en que lo encerraba su actividad anterior.

Bien sabía él que el palco escénico no permite ir más allá de cierto grado de estilización. La presencia corporal del actor resulta un obstáculo insuperable en la ruta del ensueño y de la poesía. "El actor viviente, —dice Paul Claudel— sea cual fuere su talento, resulta un estorbo para nuestra imaginación al mezclar con el drama ficticio, que él encarna, un elemento intruso, aquello que él significa de actual y cuotidiano, por cuya razón no deja de parecernos siempre un disfrazado". Gastón Baty exi-

gía de sus títeres nada menos que sobrepujaran los límites del teatro de los hombres y que llegasen a la misma médula del drama. ¿Pero es posible esperar tal cosa de unos muñecos de pasta o de madera y trapos, de cuerpos duros y brazos rígidos, de piernas que no se ven, de rostros a primera vista impasibles? ¿No habrían de constituir estos caracteres otras tantas trabas para el logro de aquel propósito? ¡No! Porque las dificultades que entrañan, la irrealidad en que sumen al espectador, se transforman, por lo contrario, en otras tantas virtudes. Los obstáculos se cambian milagrosamente en potencias. En el mundo de los títeres, toda inverosimilitud está permitida, puesto que nada en él es real; todo el placer estético que brindan se apoya en convenciones. Los fantoches permiten alcanzar el realismo supremo, más verdadero que lo real, que es para nosotros el fin de todo arte auténtico. Por eso, de las dos grandes familias de títeres: *fantoccini* o muñecos que se mueven mediante cuerdas, y *burattini* o títeres que enguantan la mano del operador, Gastón Baty eligió a los últimos. Son los que más se alejan de la representación de un ser real. Ya no caben con ellos, pues, confusiones: es preciso que el espectador aparte de sí toda preocupación realista, que acuda exclusivamente a su imaginación; en suma, que tome parte en el juego. Todo será, entonces, sugestión, significación, irrealidad, por obra del muñeco. "El títere —agrega Claudel— no tiene más vida y movimiento que los que saca de la acción. Se anima con el relato; es como una sombra a la que se resucita contándole lo que ha hecho antes y que, poco a poco, de recuerdo se convierte en presencia. No es un actor que habla; es una palabra que actúa".

Ciertamente, por encima de los fríos muros de lo real, la imaginación humana trata de penetrar en el mundo de lo inexpresable. La obra de arte constituye para ciertos espíritus el medio maravilloso de franquear los límites de lo conocido, de lo que es del dominio sensorial, de lo que se razona. ¿Qué son las palabras, para ellos, sin lo que, más allá del significado propio de la palabra, les sugiere su musicalidad? ¿Qué son, para ellos, los colores y las formas sin lo que las sobrepasa merced a la armonía de sus combinaciones? ¿Qué es la escultura, sin el canto de las líneas, por sobre su representación objetiva? ¡Cuán pobre les parecería el teatro si se redujera a peripecias, —aun cuando fueren psicológicas— si a través de las almas de los personajes a quienes da vida, no los ayudara, mediante la emoción creada, a ilumi-

nar ciertas profundidades de sus propias almas! En el mundo de los títeres las fronteras han sido suprimidas. Entramos en un territorio encantado, en que el ensueño es el pan de cada día, la fantasía lo que nutre usualmente y lo fantástico el alimento permitido. Llevados por las manecitas de madera de los muñecos, volvemos a la ronda prodigiosa que habíamos olvidado al convertirnos en hombres. Y a su conjuro nos reencontramos con la ingenuidad de nuestros días primeros.

Así, pues, en el doloroso momento en que quiso ofrendar al arte de su patria la flor de su experiencia y de su talento, Gastón Baty se volvió hacia los títeres. "Veinticinco años me ha llevado el averiguar qué cosa es el teatro —dijo un día, y señalando el tabladillo de sus muñecos, agregó: —Ahora ya lo sé". Tal es la experiencia cuya relación nos prometían las palabras iniciales del autor: la experiencia vivida por él como colaborador de Gastón Baty, la de un teatro de títeres que envainan la mano, teatro concebido y realizado por profesionales, dentro de una tradición auténticamente francesa.

II —Entra, por lo tanto, a continuación, en el estudio técnico de los elementos propios del escenario "burattinesco": la armazón, llamada por los italianos *castelleto,* donde trabajan los manipuladores y se instalan las decoraciones; la maquinaria, decorados, iluminación, producción de efectos sonoros, música acompañante; elaboración de los títeres: cómo ha de darse forma a la cabeza, a las manos, a las vestiduras; descripción y uso de los accesorios.

III —Luego, y bajo el título de *Ensayos psicológicos,* desarrolla tres *Comentarios paradojales:* sobre el *titiritero* y sus distintos tipos característicos; sobre el *títere* y su fuerza sugestiva; sobre el *espectador* y su placer estético. Los tres cooperan en un juego de ilusión arrebatadora, cual la que despertó "la desatinada cólera" de Don Quijote ante el Retablo de Maese Pedro, cuando, viendo cómo el enamorado Don Gaiferos rescataba a su esposa Melisendra de la prisión en que la tenía el rey Marsilio, en las torres del alcázar zaragozano, "descargó una terrible lluvia de cuchilladas sobre la titerera morisma que los perseguía".

No es de desdeñar, tampoco, el hecho de que en su más avanzada consecuencia filosófica, el espectáculo de los títeres puede darnos —como dice Anatole France— el cabal resumen de todo

cuanto sabemos acerca del destino de los hombres en este mundo, si nos atenemos a la letra de aquella vieja canción de cuna:

"Las marionetitas
dan, dan, dan
tres vueltecitas
y después se van".

IV — La parte gráfica de la obra presenta dibujos esquemáticos y un nutridísimo conjunto de fotografías de títeres y de sus cultores en las ciudades más importantes de Francia; de personajes y escenas de las interpretaciones más notables. Se comenta en el cuadro de tan valiosas ilustraciones la actuación y la historia de los teatros de títeres, como los de Francis Raphard en el jardín de las Tullerías, la de la familia Walton's, la de Jacques Chesnais, de Fraysse, de Lafaye, de Michel Graziani y sus muñecos liliputienses, la de Marcel Temporal, Ives Joly, Desarthis, Cony, Gastón Baty y muchos otros de los que brindan sus prestigiosos espectáculos en París, en Lyon y en otras ciudades provincianas.

V — Por último, acompaña al texto e ilustraciones antedichos, una abundante lista bibliográfica de los libros y periódicos en lengua francesa referentes a los títeres y del repertorio de los conjuntos más importantes. Abarca este apéndice tres partes: la primera, dedicada a las obras, periódicos y documentos relativos a la historia y técnica de los títeres en general; la segunda, a los que estudian a los títeres franceses, a los títeres en la literatura, a las extensiones didácticas del teatro de títeres, teatros-juguetes y teatro de sombras; la tercera parte expone los libros, periódicos y documentos publicados en francés sobre los títeres en Bélgica, Holanda, Europa Central, Rusia, Inglaterra, Italia, España, países escandinavos, norte-africanos, asiáticos y de ambas Américas.

Roberto Guibourg



Suplemento Escolar de EL MONITOR

"Necesitamos hacer de toda la República una Escuela"

SARMIENTO

LA CASA HISTÓRICA DE TUCUMÁN

Y

LOS HECHOS QUE LA HICIERON MEMORABLE

EL PASADO HISTÓRICO

La tierra nos muestra, en los elementos que la componen, su vida pasada; una montaña, un valle, una llanura, son el resultado de movimientos internos o de arrastres externos que han ido escribiendo el proceso de su formación.

También la vida del hombre y de los pueblos en que se agrupa, están marcados por una serie de acontecimientos que forman el pasado y que se muestran en el presente.

Unos han sucedido a los otros formando una cadena continua. Sobre el pasado se afirmó el presente y sobre éste se levantará el porvenir.

Por eso los individuos de todos los tiempos tienen seria responsabilidad sobre las generaciones, y razón tenía Alberdi cuando recordaba a la juventud este deber, con las siguientes palabras:

"*Jóvenes que no conocéis más sol que el de la libertad; ilustres hijos de las víctimas de la Independencia; el más dulce* premio de aquellos riesgos y azares, es el que vosotros cultivéis y aprovechéis los campos paternos, los campos que ellos conquistaron con el riesgo de vidas y esperanzas... La juventud y las generaciones que les sucederán, han sido el principal objeto de sus esfuerzos; en sus manos dejaron el honor y el progreso de la patria. Por ellos el virtuoso General Belgrano se arrojó en los brazos de la mendicidad desprendiéndose de toda su fortuna para consagrarla a la educación de la juventud, porque sabía que por ella debía dar principio la verdadera revolución".

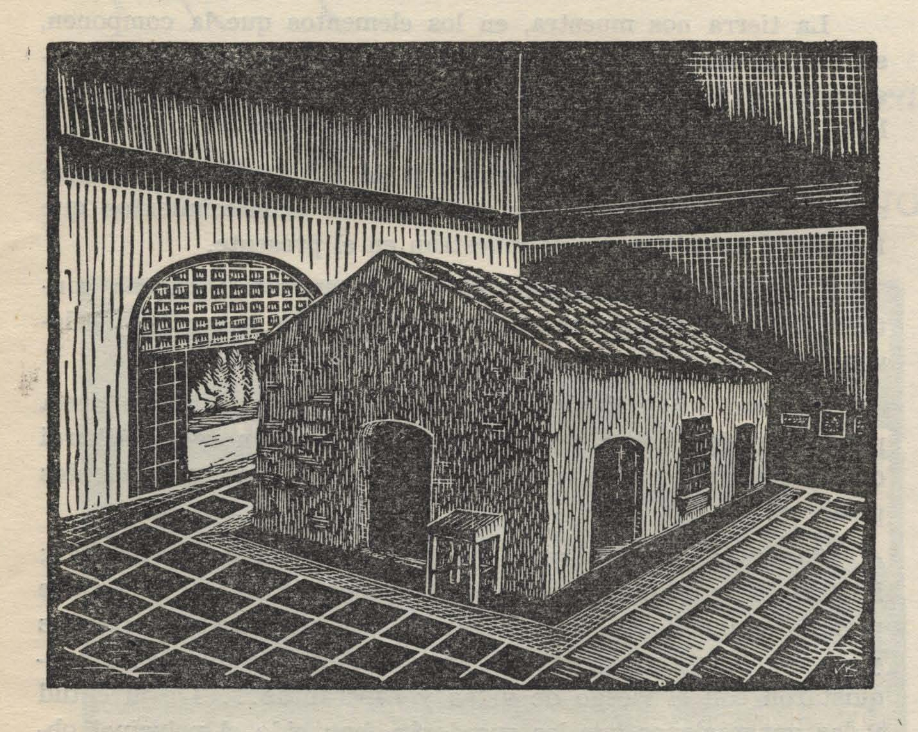
"Ved, amigos, el papel que nos espera a los ojos de los padres de la Patria, del mundo y de la historia".

"¿Burlaremos ingratamente sus altas esperanzas?"

"¿Llenaremos de oprobio una obra en la que se sacrificaron por nosotros?"

"¡Oh, no! Augustas sombras de los mártires de la libertad; ilustres hombres de la Revolución de Mayo, no dudéis que vuestros altos designios serán cumplidos!"

SALA DONDE SE JURÓ LA INDEPENDENCIA



(El grabado de los cuadros es hecho por Carlos Noisternigg)

Esta es la razón, niños de mi Patria en cuyas manos está el porvenir, para que meditéis seriamente sobre las obligaciones que os tocan, que acaso podrían refundirse en el siguiente decálogo:

DECÁLOGO PATRIÓTICO

Amar a la Patria más que a sí mismo.

No jurar en su santo nombre, falsamente.

Conmemorar sus glorias.

Honrar a la Madre Patria en todos los actos de la vida.

No matar el sentimiento patrio con la indiferencia cívica o la tolerancia indebida.

No realizar acto alguno que mengüe la propia dignidad; quien se dignifica a sí mismo, dignifica a la Patria.

Cuidar de los bienes del Estado más que de los propios.

Buscar y practicar siempre la verdad.

No desear jamás tener otra nacionalidad.

No ambicionar los derechos de las demás naciones ni mucho menos pretender su dominio; y dar a la Argentina capacidad para no ser superada ni vencida.

Para cumplir tan sagrados deberes, para ser buen ciudadano, persona capaz de ser útil a la sociedad y de desenvolver su vida en forma elevada y digna, dentro del país donde hemos visto la luz y al que nos toca engrandecer, se debe comenzar por conocerlo a fondo.

Por eso hay que profundizar los estudios que nos permitan apreciar su propio territorio y la forma en que ha desenvuelto su vida la Nación Argentina; para lo cual no es suficiente saber narrar los hechos de su historia, sino meditar sobre todos los que han contribuído a formar nuestra vida nacional, puesto que la vida de los pueblos es como la de los individuos; ellos también tienen su personalidad: su fisonomía nos la da su territorio; su pensamiento se traduce en la forma como ha organizado la sociedad y el gobierno y se muestra en las ideas dominantes plasmadas en las costumbres; la expresión de los sentimientos se halla en los ideales que persigue y en la forma de comportarse consigo mismo y con las demás naciones, así como la acción se manifiesta en el progreso alcanzado con relación al tiempo que lleva de existencia.

Por estas razones debemos recoger los antecedentes de todo orden que se relacionen con nuestro pasado histórico y razonar sobre los hechos para darles la trascendencia que ellos tengan.

Hasta los lugares históricos deben sernos familiares y queridos; ellos encierran un recuerdo que aviva el de los hechos que allí tuvieron lugar; por eso los conservamos como reliquias.

También ellos sufren las vicisitudes del tiempo, y si se conservan es debido al sentimiento patriótico que los hace queridos para los que ven, en esos lugares, una forma de reavivar recuerdos, de rendir tributo a los que nos dieron Patria y de guardar intactos todos los elementos que nos hagan conocer, mejor, todos los grandes acontecimientos de nuestra Patria.

Este es el motivo por el cual, en este breve trabajo, nos ocupamos de un Monumento Nacional: "La Casa Histórica de Tucumán y los hechos que la Hicieron Memorable".

HECHOS QUE DEBEN CONOCERSE

Corría el año 1904; por segunda vez el General Roca, ocupaba la Presidencia de la República.

Entre sus colaboradores, el Dr. Emilio Civit desempeñaba la cartera de Obras Públicas y en funciones de su Ministerio, visitaba la ciudad de Tucumán.

El pueblo tucumano, hospitalario por tradición, gentil por su cultura y patriota por idiosincrasia, a quien le cupo desempeñar un papel tan importante en la formación de nuestra nacionalidad, recibió al ilustre huésped con toda clase de agasajos. La sociedad toda hacía derroche de gentileza y rodeaba de honores al distinguido visitante.

Las reuniones sociales, los paseos y los banquetes se sucedían. En uno de ellos, en el Ingenio Concepción, emocionado el huésped por tal recibimiento, manifestó sentidamente: "Las atenciones que me dispensáis sobrepasan ya todo medida, vosotros sabéis daros sin pedir nada, generosidad que obliga a exigir que me déis motivo para compensar, en alguna forma, vuestras bondades. Cesad vuestras dádivas que ya mi corazón rebalsa de gratitud y, por favor, pedidme algo".

La voz se apagó en su garganta; silencio emocionante embargó a todos los comensales.

De pronto una dama se puso de pie: la Señora Guillermina Lestón de Guzmán.

Todos los ojos se volvieron curiosos a ella.

—Sea una mujer —empezó diciendo— quien cumpla vuestro deseo con un pedido que hago en nombre de Tucumán y muy especialmente en nombre de la mujer tucumana.

—Todas las de mi país estamos especialmente encargadas de conservar la tridición, ese rico tesoro que encierra nuestro pasado.

—Por eso os ruego evitéis que la piqueta demoledora siga destruyendo la casa histórica donde se juró nuestra Independencia; ya destruída en mucha parte, para hacer una oficina pública.

—Ella debe ser restaurada en su totalidad, o por lo menos salvada y resguardada la parte que aún queda.

—Os aseguramos que cada golpe destructor, es asestado sobre nuestros corazones. Tenemos el derecho de conservar tan sagrada reliquia.

—Con ello, Señor Ministro, habréis pagado con creces cuanto creeéis debernos, aunque no hemos hecho más que ofrendar a la Patria en un servidor de ella.

Una sola palabra salió de los labios de aquel Ministro; una sola pudo modular en medio de aquella honda emoción que a todos embargaba: *"Concedido"*; y una salva de aplausos cerró el acto trascendental que nos ha permitido guardar para nosotros y para la posteridad, una de las reliquias más valiosas de nuestra historia: la sala donde se juró la Independencia.

Poco después de esta visita, el Dr. Alfredo Guzmán, recibía el siguiente telegrama:

"Cumpliendo la promesa hecha a su Señora y demás damas allí presentes, envío al Ingeniero Belgrano, quien debe levantar los planos del edificio que resguardará el histórico salón donde nuestros antepasados juraron la Independencia".

(Firmado): Emilio Civit (1)

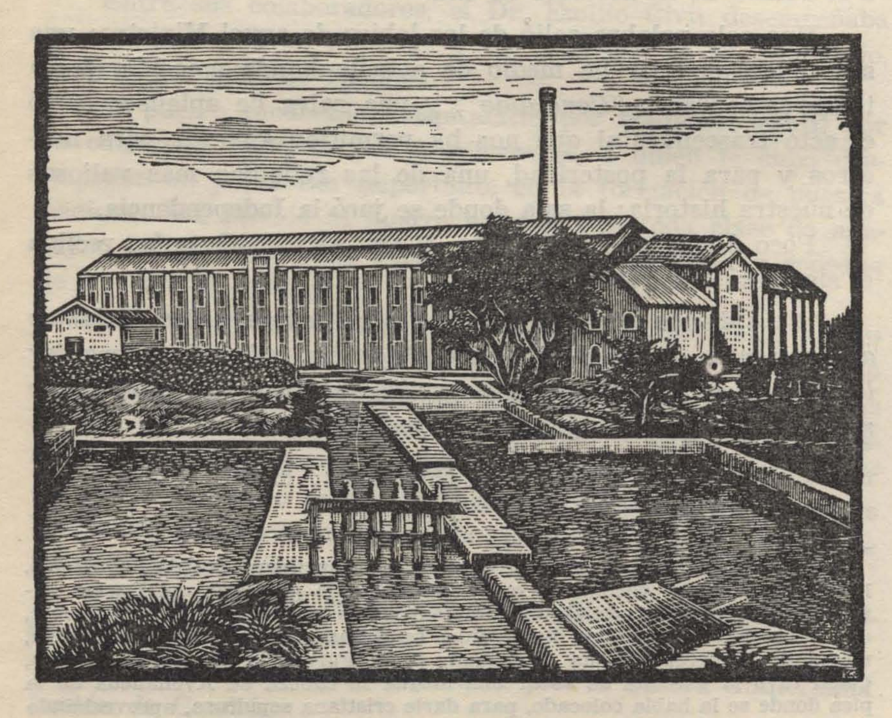
---

(1) Este hecho, que me cabe consignar por primera vez en la historia, lo debemos, con el documento que antecede, a la gentileza del Doctor Alfredo Guzmán y a la de algunas de las damas que asistieron al banquete, que lo confirman, como las distinguidas señoritas Antonia y Carmen García, nietas de la heroica dama tucumana, Doña Fortunata García de García, quien tuvo la valentía de sacar ella misma la cabeza de Avellaneda de la pica donde se la había colocado, para darle cristiana sepultura, aprovechando la obscuridad de la noche. Las señoritas García residen en esta capital.

El Señor D. Villarrubia Norri, en su libro "El Congreso de Tucumán", ya reeditado, da los antecedentes de esta casa que perteneció a la familia Zavalía y que fue vendida al Gobierno Nacional en 1872 por el Dr. Fernando S. de Zavalía, Señoritas Gertrudis y Amalia Zavalía y Señora Carmen de López, quienes la poseían por herencia de sus padres.

El frente de la casa histórica, que se ve en grabados tomados de una fotografía sacada en 1869, como lo prueba el mismo autor, muestra un edificio ruinoso especialmente en sus revoques, que pudo ser conservado al pasar a poder del Gobierno Nacional, ya que con el propósito de su conservación, el Dr. Uladislao Frías, como Ministro del Interior, había conseguido la promulgación de la Ley para dicha compra, en 1872. En tres años no podía haberse destruído en condiciones de que, hecha la compra por el P. E., por $ 25.000 fuertes, en 1872, en 1874, durante la Presidencia de Sarmiento, —Ministerio de Frías—, decretasen la licitación de las obras correspondientes a la *demoli-*

INGENIO CONCEPCIÓN



Donde tuvo lugar el banquete

ción, excavación y construcción de dos salones y un zaguán al frente y cuatro salones más sobre el patio.

Obra que se terminó en 1876 destinándose, enseguida, al Juzgado Nacional y a la Oficina de Correos.

De ahí que quedase únicamente la sala interior, donde se reunieron los Congresales en 1816 y donde se firmó el acta de la Independencia.

Sala a la cual se refirió la Sra. Guillermina Lestón de Guzmán, en su petición al Ministro; que narramos, para que se vea que debemos a una dama argentina, la conservación de la sala con el templete que la resguarda, forma en que se ha conservado uno de los monumentos más gloriosos con que contamos.

EL 9 DE JULIO DE 1816

Fecha Memorable para los Argentinos

La importancia que damos a la casa donde se realizó el acto solemne de la Jura de la Independencia, significa, desde luego, el valor que tuvo dicho acto.

Pero antes de ocuparnos de él, corresponde, niños argentinos a quienes dedicamos este trabajo, que tengáis un concepto claro de lo que fue y es la "benemérita y muy digna ciudad de San Miguel del Tucumán", como la calificaron los Congresales allí reunidos; así como la provincia toda que guarda tan sagrada reliquia. Y nada más completo dentro de su síntesis, que las palabras de Servando Viaña grabadas en la plaqueta correspondiente a Tucumán, una de las catorce plaquetas de plata, de las provincias argentinas que ornamentan la sala donde tuvo lugar la Jura de la Independencia.

Dice así:

"En mi pasado, fui, según la leyenda, cuna de la libertad y sepulcro de la tiranía".

"En mi presente, he transformado las armas de mis luchas primitivas en instrumentos de trabajo; he desviado el curso de mis ríos para fertilizar mis campos; he talado mis bosques para convertirlos en praderas de caña; he renunciado al perfume de mis azahares para ahogarme en el humo de mis fábricas".

"Mi porvenir se presenta grandioso como mis montañas, radiante como mi cielo, fecundo como mi naturaleza, y llegaré a ser una realidad el día que mis intereses económicos y políticos sean mejor estudiados y más bien servido por los hombres que gobiernan".

Tucumán, 9 de Julio de 1899

Esa región privilegiada por Dios con tantos dones, que tiene bellezas naturales de las que, con justicia, se precian sus habitantes; que reveló valor y grandeza moral en todas las luchas, fue elegida por el Cabildo Abierto reunido en Buenos Aires el 20 de abril de 1815, para que fuese la sede de un Congreso General donde estuvieran representadas todas las Provincias Unidas del Río de la Plata que quisieran enviar sus representantes; los que debían ser elegidos por el pueblo en proporción al número de habitantes y de acuerdo a la forma que fijare el Estatuto Provisional o Constitución Provisoria que dictase una Junta de Observación compuesta por cinco miembros.

A dicho Congreso correspondería echar las bases de la organización que debía darse a las Provincias Unidas del Río de la Plata.

Pasábamos por una situación difícil. El mismo Cabildo Abierto que tomaba esta resolución había sido convocado después de una de tantas contiendas que se suscitaron en los gobiernos de ensayo que se sucedieron, desde el momento que no estábamos aún constituídos como Nación en forma definitiva.

El grito de libertad dado el 25 de Mayo de 1810, significó el comienzo de ese propósito, cuyos derechos había que conquistar. Las Campañas Libertadoras tuvieron ese significado.

La *Patria Niña* vio la luz en aquella mañana memorable en que fue anunciado su advenimiento en la Plaza de la Victoria de Buenos Aires, ante las manifestaciones de regocijo del pueblo criollo; pero su nombre fue inscripto en los fastos de la historia de las Naciones, el 9 de Julio de 1816 con la célebre declaración hecha por los *"Representantes de las Provincias Unidas de Sud América, invocando al Eterno que preside el Universo, en el nombre y por la autoridad de los pueblos que representaban, protestando al Cielo, a las Naciones y hombres*

todos del globo la justicia que reglaba sus votos, declararon solemnemente a la faz de la tierra que era voluntad unánime e indubitable de estas provincias, romper los violentos vínculos que las ligaban a España, recuperar los derechos de que fueron despojadas e investirse del alto carácter de Nación libre e independiente del Rey Fernando VII, de sus sucesores y Metrópoli. Quedando, en consecuencia, de hecho y de derecho, con amplio y pleno poder para darse las formas que exija la justicia e impere el cúmulo de sus actuales circunstancias. Todas y cada una de ellas así lo publicaba, declaraba y ratificaba, comprometiéndose por su medio, al cumplimiento y sostén de esta voluntad, bajo el seguro y garantía de sus vidas, haberes y fama".

Y para que constase, firmaron el acta los 29 Diputados presentes, ordenaron su publicación y resolvieron detallar, en un manifiesto, "los gravísimos fundamentos que impulsaron esta solemne declaración, en obsequio al respeto que se debe a las Naciones".

PAISAJE DE TUCUMÁN



Bosque Subtropical

EN EL CONGRESO ESTUVIERON REPRESENTADAS LAS SIGUIENTES PROVINCIAS

Buenos Aires

Fueron sus diputados los Señores:
Doctor Juan José Paso
Pbro. Doctor Antonio Sáenz
Doctor José Darragueira
„ Tomás Manuel de Anchorena
„ Esteban Agustín Garzón
„ Pedro Medrano
Fray Cayetano José Rodríguez

Córdoba

Representaban a Córdoba, 4 Diputados, 3 de los cuales firmaron el acta. El canónigo Dr. Miguel Calixto del Corro, estuvo ausente en misión oficial del Congreso.

Los firmantes fueron:
El Doctor José Antonio Cabrera
„ „ Luis Gerónimo Salguero de Cabrera y Cabrera
„ „ Eduardo Pérez Bulnes

Las provincias de Cuyo tuvieron como representantes a 4 Diputados.

Por *San Juan*

El Licenciado Don Francisco Narciso de Laprida, quien presidió el acto de la declaración de la Independencia, como Presidente del Congreso en el mes de julio.

Por *Mendoza*

El General Tomás Godoy Cruz, y
„ Doctor Juan Agustín Maza

Por *San Luis*

La *Provincia de San Luis* tuvo también su representante: el General Juan Martín de Pueyrredón, quien fue nombrado por el mismo Congreso, Director Supremo del Estado, el 3 de mayo

del mismo año, con residencia en Buenos Aires, por lo cual no pudo firmar el acta de la Independencia.

La Rioja

Estuvo representada por el Canónigo Doctor Pedro Ignacio de Castro Barros.

La Provincia de Tucumán, de quien dependían Santiago del Estero y Catamarca, tuvo 6 representantes en el acto:

Por *Tucumán*

El Canónigo Doctor Pedro Miguel Araos, y
" " " José Ignacio Thames

Por *Santiago del Estero*

El Pbro. Doctor Pedro León Gallo, y
" " " Pedro Francisco de Uriarte

Por *Catamarca*

El Canónigo Doctor José Eusebio Colombres, y
" " " Manuel Antonio Acevedo

La Provincia de Salta de quien dependía Jujuy, fue representada por 3 Diputados.

Por *Salta*

El Doctor Mariano Boedo, y
" General José Ignacio Gorriti

Por *Jujuy*

El Doctor Teodoro Sánchez de Bustamante

Las provincias de *Charcas, Chichas y Mizqui,* hoy pertenecientes a Bolivia y que formaban parte del Virreynato del Río de la Plata, tuvieron 5 Diputados:

Por *Charcas*

El Dr. Mariano Sánchez de Loria, y
„ „ José María Serrano

Por *Chichas*

El Pbro. Doctor José Andrés Pacheco de Melo, y
„ „ „ José Severo Feliciano Malabia

Por *Mizqui*

El Doctor Pedro Ignacio de Rivera

Como se ve, tuvieron su representación en el Congreso de Tucumán, todas las provincias que formaron el Virreynato del Río de la Plata, menos las litorales de Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes; la Banda Oriental del Uruguay y el Paraguay.

Las primeras, no porque el pueblo no hubiera respondido al movimiento emancipador, sino porque las contiendas intestinas que pusieron en peligro la Revolución de Mayo, habían conmovido profundamente aquella región y las de la Banda Oriental.

En cuanto al Paraguay, ya Belgrano dejó la semilla de la redención en su célebre campaña, en la cual, si no triunfó por las armas, tuvo el triunfo moral de dejar en los espíritus el convencimiento de que había llegado la hora de su independencia.

PROPÓSITOS DEL CONGRESO REUNIDO EN TUCUMÁN

Toda Nación, para constituirse y darse vida propia, necesita un *territorio.*

El Congreso, para este fin, trató de mantener la *unión* de las *Provincias Unidas del Río de la Plata* que habían formado el Virreynato del mismo nombre.

Necesita, igualmente, darse una *organización política.*

En ese caso, no podía ser otra que la de una *democracia:* gobierno del pueblo y para el pueblo, tal como la forma en que los mismos Diputados habían sido elegidos.

Y si bien es cierto que en el momento en que el Congreso trató de discutir este asunto, varios Diputados se mostraron inclinados hacia una Monarquía, no fue porque no estuviese en la convicción de todos que el pueblo quería un gobierno democrático, sino porque pensaron que una democracia exige cultura del pueblo para elegir y para participar del gobierno y que faltaba aún esa cultura. Idea que no fue infundada si tenemos en cuenta que se necesitó un largo período de luchas intestinas y de amargas experiencias, hasta llegar a la organización definitiva con la Constitución de 1853 y la Capitalización de Buenos Aires años después.

Recién, pudo hacerse efectiva la aspiración del Congreso de Tucumán, de mantener la *unión Nacional* y de organizarla bajo la forma *Republicana, Representativa, Federal* con que se rige nuestro país.

Para comprender mejor los propósitos de aquel Congreso y poder darle el valor histórico que tiene, oigamos la apreciación que de él hace uno de nuestros grandes jurisconsultos: Joaquín V. González; con cuyo objeto, niños argentinos, os presento, en síntesis sus ideas, desglosadas del artículo titulado: "La Declaración de 1816", de dicho autor.

La Declaración de la Independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, fue un acto que reunió, en sí, todo el valor *moral, social* y político de la Revolución de Mayo; fue Mayo mismo llevado a la realidad; la conciencia de un pueblo de su *entidad* ante el *mundo;* el *espíritu* de una *Nación* resuelta a *vivir* y a ocupar un lugar en la *historia.*

Las fuerzas que combatían por la independencia, pasaban por un momento crítico; la situación era deseperante.

Confortaba, sí, la fe y la decisión de San Martín para realizar el plan que meditaba; el éxito de Güemes al Norte y el apoyo claro y decidido del Director Pueyrredón, recientemente nombrado por el mismo Congreso.

De ahí que el voto de los pueblos pronunciado en Tucumán, tuviese un valor moral superior.

Si hubo dudas en el sentido de pensar en una monarquía, en el fondo, todos aspiraban a una democracia. Era éste el pen-

samiento latente en todos los espíritus que como una llama oculta se hace visible en muchos momentos; así, Belgrano con su bandera y San Martín con su insistencia para la ruptura definitiva.

La traducción de esta idea se vio después en las Constituciones sucesivas que se dictaron y en la actitud de Rivadavia ante la amenaza dictatorial de Bolívar.

En los actos del 25 de Mayo y del 9 de Julio, está la *célula vital* de la Patria Argentina.

El pronunciamiento de Mayo llenaba, en sí, esta triple finalidad.

1º — La emancipación, de la Metrópoli y de toda dominación extranjera.

2º — La de Constituir una Nación Republicana y democrática.

3º — La de mantener la unidad territorial de las Provincias Unidas del Río de la Plata.

La *Nación* Argentina *nació* el 25 de Mayo, e *inscribió* su estado civil y espiritual, el 9 de Julio, con la declaración solemne de que era voluntad *unánime* e *indubitable* de estas provincias, romper los vínculos que las ligaban a los Reyes de España, recuperar sus derechos e investirse del alto carácter de Nación libre con el derecho pleno de darse la forma de gobierno que exigiera la justicia y el cúmulo de las circunstancias de esa hora.

Por todo lo cual, el 9 de Julio es tan glorioso como el 25 de Mayo.

Cuando el Congreso, en virtud de sus propósitos, trató de resolver la cuestión relativa a la forma de gobierno que debía darse esta Nación (sesión del 15 de julio), el Diputado Fray Justo Santa María de Oro pidió la palabra para manifestar que no era procedente tratar este asunto sin consultar, previamente, a los pueblos que representaban; y expresó que si no se tenía en cuenta este requisito y se procedía a dar una forma Monárquica Constitucional, por la cual algunos Diputados parecían inclinarse, él se retiraría del Congreso, renunciando ante quien correspondiere.

Esa voz surgió del fondo del alma nacional, después de los largos días de la colonia y de la meditación en los hogares, donde se elaboró la libertad; y en los sentimientos del pueblo que al elegir sus representantes ante el Congreso, los arrancó de su propio seno.

Aquellas palabras de Fray Justo de Santa María de Oro, fueron un dique de montaña, una sentencia divina. Ellas detuvieron el curso de los acontecimientos.

Era un alma virtuosa, una naturaleza selecta, un espíritu cultivado, aquel fraile.

El fallo de su conciencia fue del pueblo argentino que representaba y que, por su intermedio, echaba la semilla de la democracia que había de prosperar al calor de los ideales del pueblo; y que repercutió y permitió que no se disgregasen ni en la anarquía de 1820 ni después hasta 1862 en que quedó consolidada la democracia; ni se disgregará jamás.

A vosotros, niños y jóvenes del presente, os toca hacer efectivo este augurio.

ROSARIO VERA PEÑALOZA



"Motivo de Barrio"
por GERMÁN ARMANDO LEONETTI

(Óleo 1,70 x 1,50)

LA PRODUCCIÓN MUNDIAL DE PETRÓLEO ENTRE 1918 Y 1957

por *ALFREDO CÉSAR RAMPA*

En 1957 la producción mundial de petróleo alcanzó la cifra "record" de 6.419 millones de barriles, [1] cifra que representa un incremento del 5,5 % con respecto a 1956. Si se recuerda que en 1918, la producción de este combustible ascendía sólo a 503 millones de barriles, se asiste al espectáculo del notable crecimiento operado entre los años límite mencionados.

Como es natural, el ritmo ascendente de la producción no fue uniforme por lo que la línea que lo representa no es una recta.

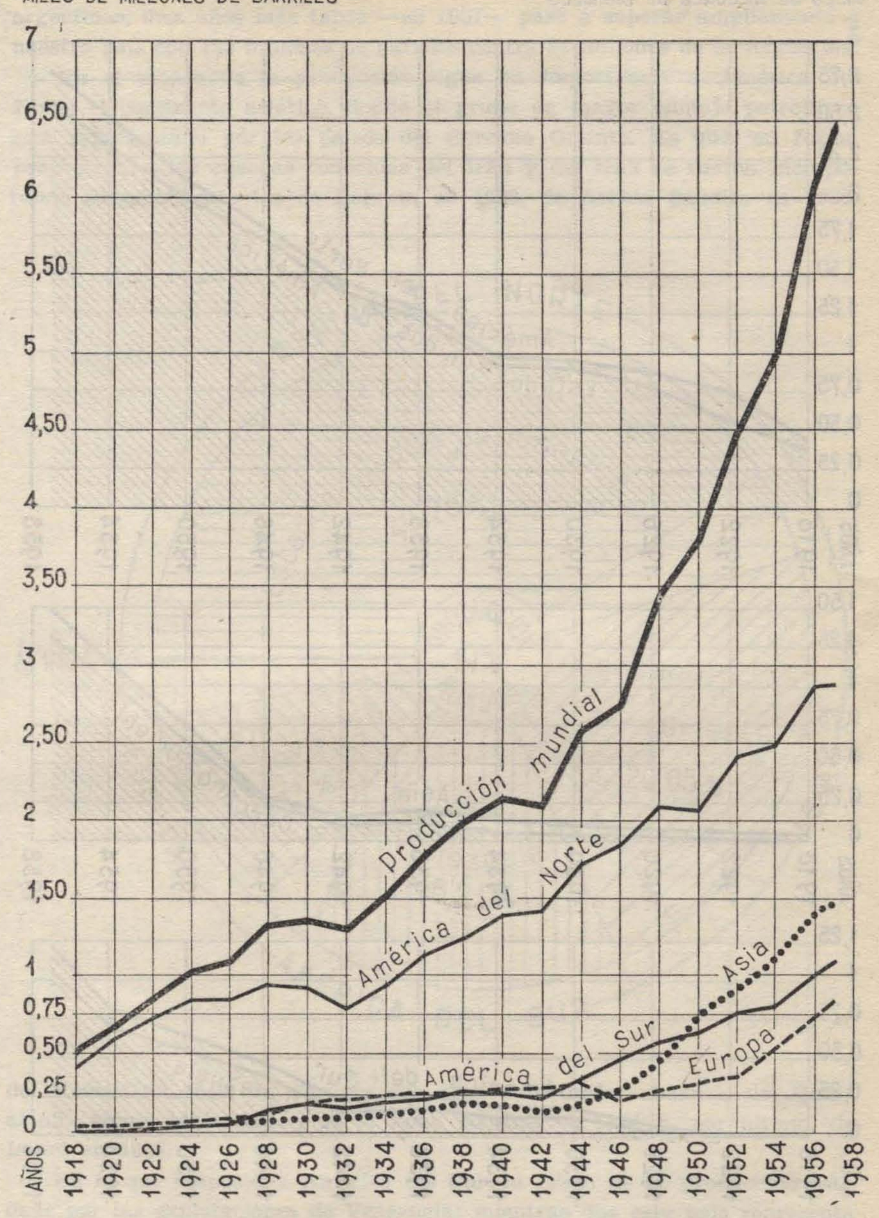
Los diez años que van de 1918 a 1928 son de crecimiento lento; aún se está en el período de la integración científica y técnica de la prospección, explotación, industrialización y consumo de los hidrocarburos.

La crisis mundial que tuvo su apogeo entre 1928 y 1932 señaló también una pausa en las explotaciones; pasado este período, es dable advertir una marcada tendencia al aumento.

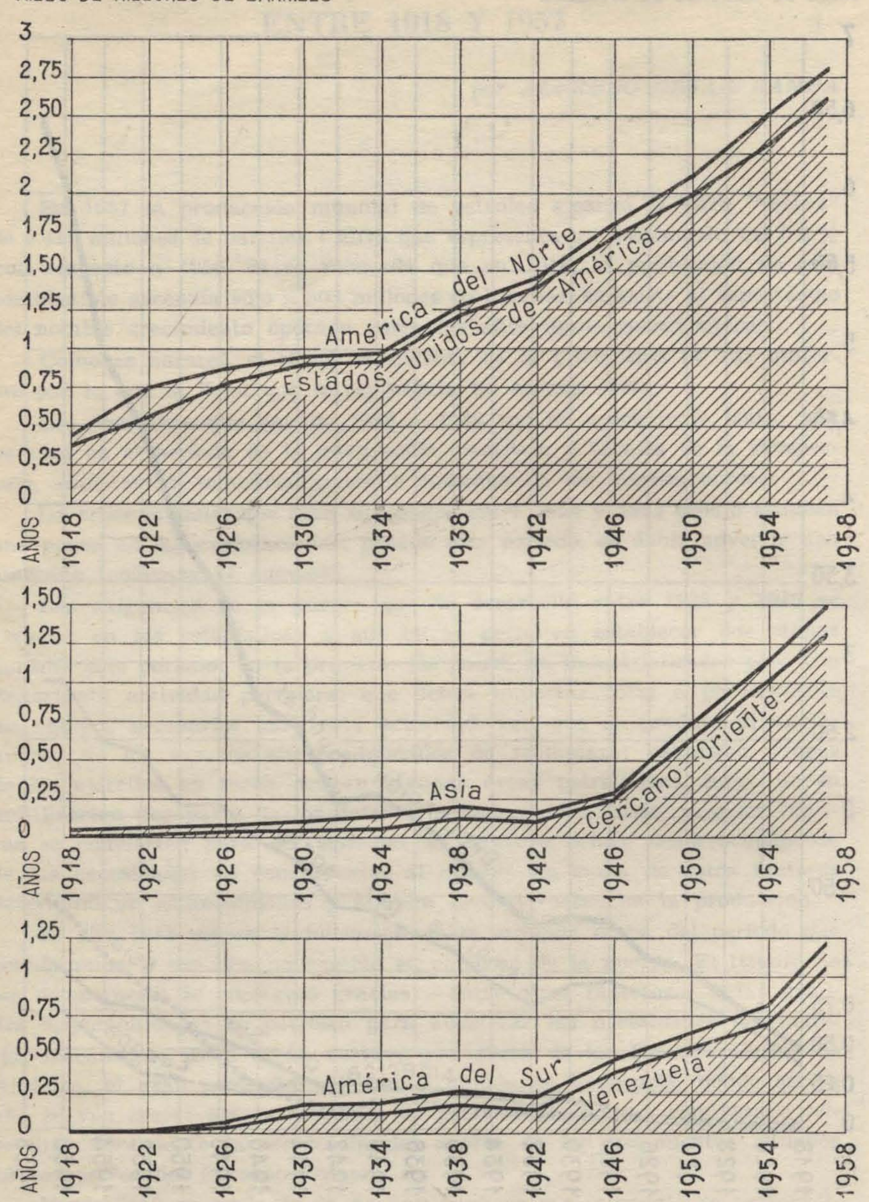
Las exigencias de la guerra que se desarrolló entre 1938 y 1945 se reflejan en las estadísticas y sus cifras permiten establecer dos etapas durante este período: en la primera, los países no industrializados pero con importante actividad petrolera, que deben importar total o parcialmente los equipos necesarios para esta actividad, ven que se produce el agotamiento de los mismos sin posibilidades de reemplazo; asimismo, tropas de los ejércitos en lucha ocupan algunas áreas petrolíferas, luego de su inutilización por parte de los defensores; y por otra parte, grandes fábricas se convierten para ser sumadas al esfuerzo bélico, despreocupándose de las necesidades no concurrentes al mismo. La suma de estos factores determinó un estancamiento y aun un leve retroceso en la producción.

El año 1942 marca la iniciación de la segunda etapa del período que comentamos, y con ella un cambio en el curso de la guerra. El triunfo de las democracias se consiguió gracias —entre otros factores— a las grandes disponibilidades de petróleo para abastecer las necesidades del material mecanizado. Esta etapa destaca que, fuera de los Estados Unidos de América, el gran productor del nuevo mundo es Venezuela, donde año a año se ven crecer las extracciones de petróleo. Asimismo, comienza a advertirse débilmente la incidencia del aporte de los yacimientos situados en los países del Cercano Oriente.

Desde 1950 en adelante ya no hay titubeos y el aumento es extraordinario y jamás igualado en ninguna otra época: de 3.800 millones de barriles en dicho año, se pasa a 5.600 en 1955, cifra de la que se salta a 6.400 millones en 1957. La integración de esta cifra se obtiene sin advertir agotamiento en las grandes áreas productivas; sólo hay descenso en los totales de México y del Irak, en ambos casos imputables a factores de índole política.



América del Norte sigue siendo el máximo productor mundial de oro negro —45 % del total—, largamente distanciado de los otros continentes. Pero a partir de 1949, Asia supera a América del Sur, la que a su vez ya excedía la producción de Europa desde 1944. En este aspecto, África aún representa nada más que una esperanza, con su 0,3 % de concurrencia al

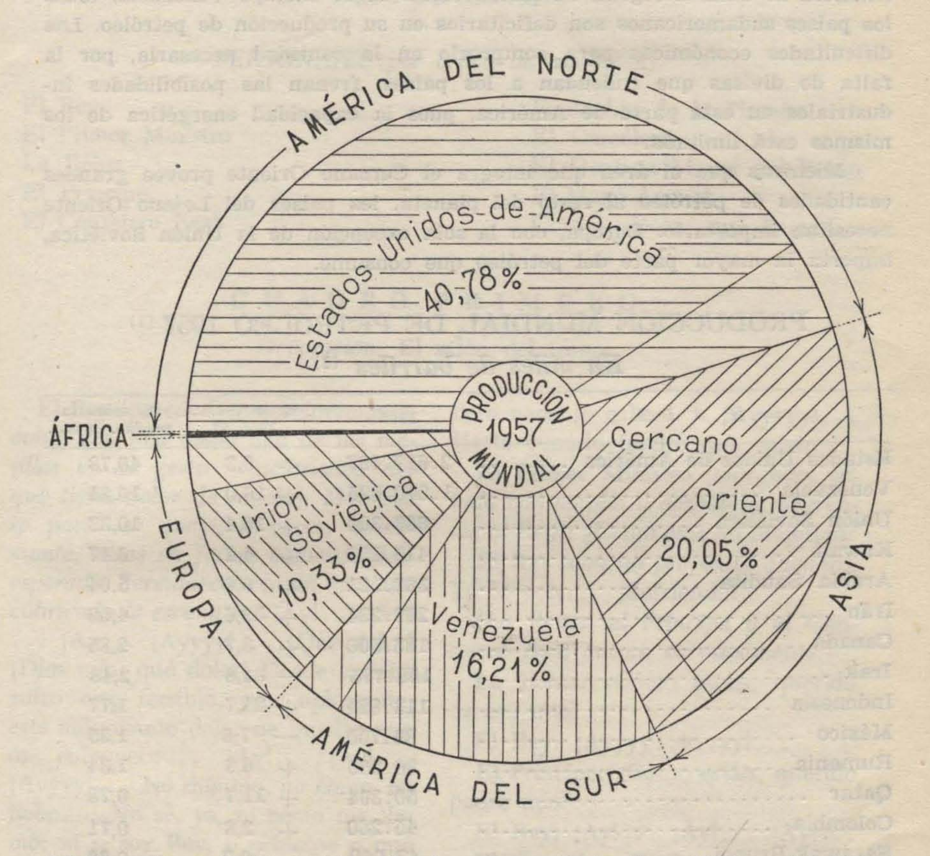


total internacional, mientras que Australia y Nueva Zelandia no producen este combustible.

La producción de América del Norte, en su mayor parte se debe a los Estados Unidos de América, pero se observa un atisbo de que declina su hegemonía en el mundo a medida que en los distintos países surgen nuevas áreas productoras y que aumenta el ritmo de explotación de las conocidas.

La gran revelación americana de los últimos años es Canadá, que de una producción que en 1947 sólo representaba la tercera parte de las extracciones argentinas, diez años más tarde —en 1957— pasó a superar ampliamente a nuestro país con 183 millones de barriles contra 34 millones de la Argentina.

En el monto de la producción sigue en importancia a América del Norte el continente asiático, donde el grupo de mayor empuje petrolífero está representado por los países del Cercano Oriente. Es que, en forma progresiva, a las cuencas conocidas del Irán y del Irak se fueron incorporando sucesivamente las de Bahrein en 1933, de Arabia Saudita en 1936,



del Kuwait en 1946, de Turquía dos años más tarde —1948—, del Qatar al año siguiente —1949—, de la Zona Neutral en 1954 y, por último, de Israel en 1955.

En lo que respecta a América del Sur, el ritmo de su producción está dado por las explotaciones de Venezuela: mientras que este país representa el 16,21 % de la producción mundial de 1957, la suma de los otros países sudamericanos cubre sólo el 2,37 % en este año Argentina aportó al total mundial el 0,53 %.

También Europa acusa una línea ascendente en la producción; el año 1957 sorprende a este continente ocupando el cuarto lugar en orden de-

creciente de productores. En este continente, como único país petrolífero de real jerarquía, se presenta la Unión Soviética, abstracción hecha de su producción asiática, muy lejos del ocupante del segundo puesto continental, que es Rumania.

La producción así analizada excede a la demanda del producto, lo que de ninguna manera significa que el abastecimiento de todas las regiones sea el que sus necesidades demanda, como tampoco que se haya logrado el autoabastecimiento por cada uno de los productores. América del Norte es importadora de petróleo, por cuanto ni siquiera Estados Unidos de América ni Canadá logran autoabastecerse. Si se excluye Venezuela, todos los países sudamericanos son deficitarios en su producción de petróleo. Las dificultades económicas para comprarlo en la cantidad necesaria, por la falta de divisas que endeudan a los países, frenan las posibilidades industriales en esta parte de América, pues la capacidad energética de los mismos está limitada.

Mientras que el área que integra el Cercano Oriente provee grandes cantidades de petróleo al resto del planeta, los países del Lejano Oriente necesitan importarlo. Europa, con la sola excepción de la Unión Soviética, importa la mayor parte del petróleo que consume.

PRODUCCIÓN MUNDIAL DE PETRÓLEO 1957 (1)

En miles de barriles (2)

P A I S	1957	*% diferenc.* 1956/57	*% sobre la produc. mund.*
Estados Unidos de América	2.617.467	+ 0,3	40,78
Venezuela	1.040.625	+ 16,0	16,21
Unión Soviética	663.300	+ 16,4	10,33
Kuwait	415.350	+ 4,2	6,47
Arabia Saudita	362.121	+ 0,6	5,64
Irán	262.234	+ 32,6	4,08
Canadá	183.500	+ 8,7	2,85
Irak	158.775	— 31,8	2,48
Indonesia	113.824	+ 21,7	1,77
México	86.700	— 7,6	1,35
Rumania	86.250	+ 6,3	1,34
Qatar	50.394	+ 11,7	0,78
Colombia	45.260	+ 2,8	0,71
Sarawak-Brunei	42.060	— 0,8	0,66
ARGENTINA	34.000	+ 7,5	0,53
Trinidad	33.800	+ 17,2	0,53
Alemania Occidental	28.113	+ 13,2	0,44
Zona Neutral	23.200	+ 98,4	0,37
Perú	18.980	+ 3,5	0,29
Egipto	17.095	+ 40,8	0,27
TOTAL MUNDIAL	6.101.967	+ 5,5	100,00

(1) Según WORDL OIL, febrero 15 de 1958, Texas, U. S. A.
(2) Un barril U. S. de 42 galones equivale a 158,970 dm3.

EL REY QUE TENÍA UNA MUELA

por RICARDO E. POSE

(sobre un cuento de Antón Chejov)

1 acto y 3 cuadros

PERSONAJES (por orden de aparición)

El Rey
El Primer Ministro
La Reina
El Príncipe
El Consejero Real
Fantochín de la Plumita
El Carcelero
El Dentista Mayor del Reino
El Mago Avenof
Coro – Voces que llaman

CUADRO PRIMERO

Decoración: El salón del trono.

El Rey *(paseándose nerviosamente, cubre con una mano una de las mejillas en el gesto característico del que tiene dolor de muelas. Mientras se pasea se queja; a veces, suavemente; otras en forma violenta, desesperada. Permanece solo un instante, cubriendo la escena):* – ¡Ay!... ¡Ay! ... ¡Ay... ¡Ayyyy!... ¡Qué dolor! ¡Dios mío, qué dolor! Desde anoche sufro este terrible, este aplastante, este aniquilante dolor de muelas que me enloquece... ¡Ay!... ¡Ay!... ¡Ayyyy!... No duermo, no como, no bebo... No sé, ya, ni cómo me llamo; ni si soy Rey, o príncipe o qué ... ¡Ay!... Ya me hice cuanto remedio, bálsamo o curación me aconsejaron los que me rodean... ¡Ay!... ¡Qué dolor!... La Reina, el Príncipe, el Primer Ministro y hasta... ¡Ayyyy!... y hasta el Consejero Real, que para eso es Consejero... ¡Ay! ¡Ayyyyy!... Es consejero...! ¡Ay! Es Consejero... ¡Ay!... me han recomendado algo para intentar... ¡Ayyy! intentar calmar este dolor. Pero nada lo calma... ¡Ayyyyy!... Hasta cuando tendré que sufrir.

El Primer Ministro *(entrando, saluda con amplia y ampulosa reverencia al Rey):* ¿Cómo está Su Majestad?

El Rey *(con un profundo quejido):* Ya lo veis... ¡Sufriendo!

(La Reina, el Príncipe y el Consejero Real entran sucesivamente.)

La Reina: ¿Cómo estáis, querido esposo mío?

El Rey: ¡Ayyyy..y..yy!...

El Príncipe: ¿Cómo estáis, querido padre mío?

El Rey: ¡Ay!... ¡Ay!... ¡Ay!...

El Consejero Real: ¿Sufre mucho Su Majesttad?

El Rey: ¡La pregunta!... ¡Y es Consejero!... ¡Así andan las cosas del reino... ¿Creéis que me quejo de puro gusto?

La Reina: ¿Os habéis enjuagado la boca con cognac?

El Príncipe: ¿Os aplicásteis trementina, tabaco, opio o clavo de olor?

El Rey *(casi saltando):* – ¡Ayyy.. yyyy...y...y!

El Consejero *(temeroso, y con la más humilde de las voces):* ¿Os pusísteis en el oído un algodón mojado en alcohol?

El Rey: Hice todo eso... ¡Ayyy! ... Y sólo conseguí quemarme la boca, embriagarme casi y quemarme vivo por dentro y por fuera...

El Consejero: Si vuestra Majestad me permitiera, le daría un consejo...

El Rey: Cualquier cosa te permito, pero... ¡Ayyyyy!... pero piensa en lo que dices porque estoy harto.

El Consejero: ¿No creéis qué sería mejor sacarla?

El Rey *(indignado):* ¡Ya me parecía!... ¡Lindo consejo! ¿eh?... Debería hacerte colgar... ¿No sabéis, acaso, que es la única muela que tengo? ¿Con qué comería después? ¿Con qué?...

El Consejero: Es que...

La Reina: Es que...

El Príncipe: Es que...

El Rey *(furioso):* Es que... ¿Qué?

El Consejero, la Reina y el Príncipe *(a coro):* ¡No vemos otra solución...

El Rey *(con aire asombrado):* ¡Pero si seré olvidadizo! ¿Cómo no se me ocurrió lo más fácil, lo más claro, lo más importante!

La Reina: ¿Qué?...

El Príncipe: ¿Qué?...

El Consejero: ¿Qué?

El Rey: ¡Ayyyyyy...y...yy!... Consultar a mi paje predilecto, a mi niño mimado. ¡A Fantochín de la Plumita!... ¡Si me habrá sacado de apuros!... ¡Es más sabio que todos ustedes!... Y si no lo hago conde, marqués, duque o cualquier otra cosa de esas, es, simplemente, porque me creerán un rey loco...

El Consejero *(irónico):* ¿Cree Su Majestad que Fantochín...?

El Rey *(furioso y quejándose):* ¡Sí creo!... ¡Ay... ay... ay!... ¡Qué terrible dolor! *(dirigiéndose al Consejero lo empuja al tiempo que le dice):* ¡Traedme a Fantochín de la Plumita!... ¡Pronto!...

El Consejero *(sale, al tiempo que llama):* ¡Faaantochiiin!... ¡Fantochín de la Plumitaaa! *(Su llamado se repite, lejanamente, apagándose en la distancia):* ¡Fan...to...chiiin!

El Rey *(a la Reina y al Príncipe):* ¡A buscar a Fantochín!

La Reina *(digna):* Majestad, soy la Reina...

El Príncipe *(digno)*: Majestad ¡Soy el Príncipe!

El Rey *(imperioso):* ¡Basta!... ¡A buscar a Fantochín de la Plumita!

(La Reina y el Príncipe salen, llamando a Fantochín como lo había hecho el Consejero. También sus voces se pierden a lo lejos, repitiendo el llamado. A sus voces se unen otras, de personajes invisibles, que van repitiendo el nombre de Fantochín; lejanas):

La Reina, el Príncipe, las voces: ¡Fantochín de la Plumita...a...a. ¡Fan...to...chiin!... ¡Fan..to.. chiin de la Plumita...a...a!

(En escena queda el Rey, quejándose cada vez con más dolor, mientras se pasea, nervioso. De improviso, aparece Fantochín. Lleva un traje colorinesco, un sombrero con una larga, muy larga pluma. Su cara es alegre, sonriente, fresca, graciosa. Entra cantando, de espaldas, sin apercibirse de la presencia del Rey.)

Fantochín de la Plumita *(cantando):*

"La Luna se llama Lola
y el Sol se llama José.
La Luna..."

El Rey *(interrumpiendo el canto):* ¡Fantochín!... ¡Mi querido Fantochín!

Fantochín *(sorprendido):* Perdón Majestad... *(se inclina con amplio y lento gesto de saludo)*

El Rey: ¿Perdón?... ¿Por qué? Eres la alegría en persona y el ser que endulza mi vida... *(quejándose)* ¡Ay, ay, ayyyyy!

Fantochín *(acercándose):* ¿Qué tiene su Majestad?

El Rey: ¡El más terrible dolor de muelas que sobre la tierra existe!

(Entran, atropellándose, la Reina, el Príncipe, y el Consejero que, sin haber visto a Fantochín, dicen):

La Reina: ¡Pronto estará aquí Fantochín! Lo he encontrado...

El Príncipe: Gracias a mi presteza, ya lo traigo.

El Consejero: ¡Me costó trabajo! Pero en pocos minutos, y gracias a mi empeño, estará aquí Fantochín...

El Rey *(indignado):* ¡Siempre mintiendo!... ¡Siempre tratando de hacer méritos!... ¡Si Fantochín ya está aquí y ni siquiera lo habéis visto!

La Reina, el Príncipe y el Consejero: *(a un tiempo, y con gran gesto y voz de asombro)* ¡Oh!...

El Rey: ¡Es el único que no miente!... Ya está aquí. Es como la brisa, o los pájaros, o el perfume de las flores. Llega, muchas veces, sin que se sepa cómo ni de donde.

Fantochín *(afectuoso):* ¿En que puedo seros útil, Majestad?

El Rey: ¿Sabes con qué podría calmar este dolor de muelas? Digo, de "muela"?

Fantochín: Sólo puede calmarlo un Mago que conocí en mis andanzas por el reino. Vive muy, muy, pero muy lejos. Más allá del horizonte. Hay que cruzar las altas montañas y llegar al lugar donde nace el Sol, más allá de La Tierra Nunca Vista. Un jinete, en muy veloz caballo, infatigable, sin detenerse un momento en su carrera, puede ir y volver en una noche trayendo al mago a la grupa. El mago dirá a vuestro oído unas palabras que sólo él conoce, las palabras llegarán a las estrellas, y, cuando vuelvan, vuestro dolor desaparecerá por arte de encantamiento.

El Rey: ¿Cuál es el nombre del Mago?

Fantochín *(pensando):* Se llama, se llama...

La Reina: ¿Cuál es el nombre?

El Consejero *(apremiante):* ¡Pronto! ¿Cuál es el nombre?

Fantochín: Se llama, se llama... *(desesperado)* Se llama.aaa!

El Rey: ¡Ay, qué dolor!... *(suplicante)* Fantochín, por favor, acuérdate...

Fantochín *(más desesperado):* Se llamaaa... Se llamaaaa...

El Príncipe *(irónico)* Así que no te acuerdas ¿eh?

El Rey *(suplicante):* ¡Por favor, Fantochín...!

El Consejero, la Reina y el Príncipe *(con desprecio)*: ¡Qué va a recordar!

Fantochín: Se llama... Su nombre es... es... es...

El Rey *(enojado e imperioso a un tiempo):* ¿Te acuerdas o no?

Fantochín *(desesperado):* Es algo que recuerda al caballo, a la familia del caballo, o a lo que hace un caballo... *(más desesperado)* ¡Dios mío, haberme olvidado!

El Consejero: ¿Caballo?

La Reina: ¿Potrof?

El Príncipe: ¿Potriñatof?

El Rey: ¿Caballín? ¿yegüin? ¿yegüalín?

Fantochín: ¡No!... ¡no!

El Príncipe: ¿Potritof?... ¿Potrikowsky?... ¿Caballonisky?... ¿Caballansky?

Fantochín *(más desesperado, gritando):* ¡No..oooo!

El Rey *(impaciente y quejoso)*: ¡Ay, que dolor!... ¡Qué dolor!... Y que no te acuerdes!... *(preguntando)*

¿Corcelof? ¿Riendín? ¿Frenowsky?

Fantochín *(siempre con desesperación):* ¡Desgraciado de mí! Lo recordaba cuando llegué hasta aquí ¡Y ahora que lo necesito...!

El Consejero, la Reina y el Príncipe: ...No lo recuerdas ¿eh?

El Rey: ¿Lo recuerdas o no?... ...¡Ay, mi muela!

Fantochín *(ya en el máximo de su desesperación):* ¡No puedo, Majestad! ...No pu...e...do!

El Rey *(solemne y autoritario):* Entonces ¡A la prisión hasta que te acuerdes!... La soledad, las rejas, te harán recuperar la memoria.

El Consejero, la Reina y el Príncipe *(con alegría):* ¡Sí, a la prisión! ...¡A...la... pri...sión!

El Rey: ¡Llevadlo!... ¡Ay, mi muela!... ¡Mi mu...e...la.aaa!

El Consejero, la Reina y el Príncipe *(rodeando a Fantochín de la Plumita y empujándolo groseramente):* ¡Vamos!... ¡Andando! *llamando a los guardias, que no aparecen en escena):* ¡Guardias, llevad a Fantochín de la Plumita!

La Reina *(vengativa):* ¡A la prisión!... ¡A la más fría y oscura!... ¡En la alta torre!

Fantochín (**siempre desesperado**): ¡Ay, mi memoria!... ¡Memoria mía!

(Salen todos, menos el Rey, que vuelve a pasearse de un lado a otro, una o dos veces, mientras dice):

El Rey *(quejándose):* ¡Ay, mi mue ...ee...e..la!... ¡Qué dolor!

(Repite lo mismo varias veces, mientras va cayendo lentamente el

T E L Ó N

C U A D R O   S E G U N D O

Decoración: En lo alto de la torre de un castillo, la puerta enrejada de la prisión. En el cielo lucen las estrellas. Una luna llena, muy grande, proyecta su luz sobre la puerta...

Fantochín de la Plumita *(pasea detrás de las rejas, lentamente, caviloso. De tanto en tanto se detiene, da frente al público y habla):* ¡Mi memoria!... ¡Las malas pasadas que me ha jugado!... ¿Cuándo me curaré de mis olvidos?... Porque olvido hasta lo que nunca debiera olvidar... ¡Hasta mi nombre, a veces! *(con aflicción)* ¡Bien merecido lo tengo! ...Y aquí estoy en la prisión... !Y tan linda que está la noche!... He tratado de recordar el nombre del mago ¡Pero nada...! *(pausa)* Y es algo de caballo... ¡De caballo! *(enojado y desesperado, a un tiempo)*... ¡De ca-ba..llo!... ¡De ca...baa... llo!

(Sigilosamente se va acercando alguien. Cubre su rostro con amplia capa. Se detiene ante la puerta de la prisión. Es el Consejero.)

El Consejero *(en voz baja, y apremiante):* Fantochín de la Plumita, Fantochín...

Fantochín (*sorprendido*): ¿Quién eres?

El Consejero: El Consejero Real- ¿Has recordado el nombre del mago?

Fantochín: Desgraciadamente, no.

El Consejero: ¿De verdad?

Fantochín: Desgraciadamente, sí.

El Consejero: ¿No me mientes?

Fantochín: Desgraciadamente, no.

El Consejero *(casi suplicante y con*

voz melosa): ¡Haz un esfuerzo! Si lo recuerdas y me lo dices, corro hasta el Rey, se lo repito y pido para ti lo que quieras...

Fantochín *(irónico):* ¡Qué generoso! ¡Qué desinteresado! Si lo recordara ya hubiera llamado al carcelero, que es aquí mi único amigo y me hubiera hecho poner en libertad para volar yo hacia el Rey y decírselo.

El Consejero: ¿Sabes todo lo que podría obtener para ti?

Fantochín: ¡Mentiroso! Debías decir, "Para mí..."

El Consejero *(indignado):* ¡Irrespetuoso!

Fantochín *(gritando y burlón):* ¡Men..ti..ro..so!

El Consejero *(amenazador):* ¡Ya me las pagarás! Y ahora me voy porque alguien viene hacia aquí. *(Se va, presuroso. Mientras, otra sombra ha ido apareciendo por el lateral opuesto. Va, también, embozada. Es el Príncipe. Se acerca, a su vez, a la puerta de la prisión y llama en voz baja)*

El Príncipe: Fantochín... Fantochín...

Fantochín *(asombrado):* ¡Vaya!... ¿Otro?... ¿Y quien eres?

El Príncipe: El Príncipe. ¿Has recordado el nombre del mago?

Fantochín: Desgraciadamente, no.

El Príncipe *(cariñoso):* ¿De verdad, Fantochín?

Fantochín: Desgraciadamente, sí.

El Príncipe: ¿No lo recuerdas, ahora?

Fantochín: Desgraciadamente, no.

El Príncipe *(muy cariñoso):* ¿De verdad, verdad, verdadera?

Fantochín: Desgraciadamente, sí.

El Príncipe *(meloso):* Si lo recuerdas y me lo dices...

Fantochín: ...corro hasta donde se halla el Rey y pido para ti lo que quieras...

El Príncipe: ¿Cómo sabes que iba a decir eso?...

Fantochín: ¡Cosas que se aprenden! Y además... ya lo dijo alguien aquí mismo y hace muy poquito.

El Príncipe: ¿Quién?

Fantochín: El Consejero Real.

El Príncipe: *(indignado):* ¡Ah, el muy canalla...!

Fantochín *(irónico):* Canalla ¿y por qué?

El Príncipe *(siempre indignado):* Por qué quería saber el nombre del mago para congraciarse con el Rey y pedirle ciertos favores...

Fantochín: ¿Y tú?

El Príncipe: ¿Me lo dices o no?

Fantochín: No...me...a...cuer...do...

El Príncipe *(muy amenazador):* ¡Me la pagarás! Y ahora me voy, que alguien viene... *(Se va, muy rápido)*

Fantochín: Adiós, hipócrita...

(Casi enseguida aparece otra sombra: es la Reina. Se acerca con más precauciones que los otros dos. Mira a uno y otro lado. Luego se detiene junto a la reja.)

La Reina *(muy, pero muy suave):* Fantochín...

Fantochín: ¿Otro más, todavía? ¿Quién será?

La Reina: Yo... la Reina.

Fantochín *(inclinándose ceremonioso):* Majestad...

La Reina: Oh, Fantochín... ¡Mi querido Fantochín...!

Fantochín: ¿Llamándome "querido"?

La Reina: Sí, querido Fantochín. ¿Has recordado el nombre del mago?

Fantochín: Desgraciadamente, no.

La Reina: ¿Cierto?

Fantochín: Desgraciadamente, sí.

La Reina: Quisiera salvarte ¡Te quiero tanto!... Dime el nombre, si lo recuerdas, y correré...

Fantochín *(en tono declamatorio):* . . . hasta donde se halla el Rey, se lo repito y pido y obtengo para ti lo que quieras. . .

La Reina: ¿Cómo sabes que iba a decir eso?

Fantochín: Ya lo dijeron otros antes que su Majestad.

La Reina: ¿Quién?

Fantochín: "Quienes", mejor. . . El Consejero y el Príncipe.

La Reina: ¡Traidores!. . . No se lo dijiste ¿verdad?

Fantochín: ¡No. . .!

La Reina: ¡Qué alegría! ¿Y para mí recordarás el nombre? ¿Quiero liberarte?. . .

Fantochín: ¿A mí? Lo que quiere su majestad es obtener los favores del buen Rey. . .

La Reina: Sólo por ti lo hago. . . ¡Me da pena verte en la prisión!

Fantochín: ¡Qué generosa y bondadosa es su majestad!

La Reina: ¿Lo recuerdas?

Fantochín: Desgraciadamente, no.

La Reina *(indignada):* ¡Es que no quieres decírmelo!. . . ¡Me la pagarás, pajecillo consentido e insignificante!

Fantochín: ¡Cuántas deudas!

La Reina *(amenazante):* ¡Ya verás! ¡Te pudrirás en la cárcel!

(Se va, rápida, amenazante. Fantochín queda un instante en silencio ante las rejas. De pronto, lejanas al principio, se oyen voces que cantan, acercándose)

Las voces:

La avena y el trigo vamos a sembrar,
por el ancho campo la semilla irá.
La avena y el trigo vamos a sembrar.
¡Qué harina tan blanca mi casa
tendrá!
¡Qué panes dorados en el horno
habrá!
La avena y el trigo vamos a sembrar.

(Las voces, que han permanecido siempre invisibles, se van alejando. Fantochín ha escuchado en silencio, siguiendo con el girar lento de su cabeza la dirección en que las voces han pasado. De pronto estalla en incontenible alegría diciendo:)

Fantochín: ¡Gracias, Dios mío!. . . ¡Gracias! ¡He recordado!. . . ¡Con la canción, he recordado! ¡Con esta vieja canción de labradores que me trajo la noche!. . . *(entonando)* "La avena y el trigo vamos a sembrar". . . ¡A. . .VE. . .NOF!. . . Se llama A. . . . .VE. .NOF!. . . El mago Avenof! *(Llamando con toda la voz)* ¡Carceleeerooo!. . . Car. .ce. .lee. .rooo!. . . ¡Carcelerooo. . . abridme!. . . ¡He recordado! ¡Abridme pronto, no quiero olvidarme otra vez!. . .

El Carcelero *(acercándose, para abrir la puerta de la prisión):* ¡Bravo, Fantochín! ¡Bravo! *(Abriendo la puerta)* ¡Vamos, anda. . .! ¡Y pronto! Que eres alegre como un pájaro y libre como el viento. . . ¡No se ha hecho para ti la prisión!

Fantochín *(saliendo de la prisión):* ¡A. .VE. .NOF!. . . ¡Avenof!. . . ¡El mago Avenof! *(Sale, repitiendo el nombre. Su voz se va perdiendo en la lejanía mientras el carcelero, muy lentamente, cierra la puerta de la prisión, que rechina. Luego, vuelto hacia el público, dice):*

El Carcelero: ¡Fantochín de la Plumita!. . . ¡Alegre cómo un pájaro! . . . ¡Libre, libre cómo el viento!

T E L Ó N

CUADRO TERCERO

Decoración: La misma que en el cuadro primero. El Rey se pasea, quejándose. Permanece así un instante, solo, en escena.

El Rey: ¡Ay!... ¡ay!... ¡Ayaayyyyy!

El Primer Ministro *(entrando, un poco temeroso):* Con el permiso de su majestad...

El Rey: ¿Traes alguna buena noticia?

El Primer Ministro: Lo siento, Majestad, ¡Pero vuestro Fantochín es un farsante!... ¡Ah, vuestro querido y adorado Fantochín es un farsante! ...Preso está, y bien preso!... Ni recuerda, ni recordará nunca el nombre de ese famoso mago... ¿Queréis un consejo?

El Rey *(desesperado):* ¡Lo que quiero es curarme!... ¡Ayayay...! Quiero dejar de sufrir.

El Primer Ministro: Entonces, Majestad, por qué no os sacais la muela?

El Consejero Real *(entrando, levanta los brazos con aparente indignación):* ¡Ah, Majestad, buen mentiroso es vuestro Fantochín!... ¡Nada esperéis de él...!

El Rey: ¿Y entonecs?

El Consejero Real: Mejor será sacar la muela...

El Rey *(con duda y pena):* ¿Opinas lo mismo que el Primer Ministro? ¡Dios mío!... ¡Mi única muela!...

El Príncipe *(entrando):* ¡Se pudrirá en la cárcel, Majestad!

El Rey: ¿Quién? ¿Yo?

El Príncipe: ¡Oh, no...! Vuestro querido, vuestro adorado, vuestro bien amado Fantochín, rey de los mentirosos, falso, perverso, mal amigo y...

La Reina *(entrando):* ...y mucho más que eso, si algo más se puede agregar!... ¡No acabo de comprender cómo lo habéis favorecido tanto!

El Rey: ¡Es tan adorable! ¡Tan alegre! ¡Tan fie!

La Reina: Tan... tan... tan... ¿pero os quitó el dolor? ¿Le puso fin o remedio?... ¡Sacaos la muela de una vez y dejad de sufrir!... Y que Fantochín ,por mentiroso, por cruel, se quede para siempre en la cárcel.

El Consejero: ¡Que se quede!

El Príncipe: ¡Que... se... quede!

El Primer Ministro: ¡Que se quede y que se muera!

El Rey *(con desesperación):* ¡Traed entonces, al Dentista Mayor del Reino!... *(casi llorando)* ¡Y que la saque!

El Consejero *(adulón):* ¡Qué valiente es vuestra Majestad!

El Primer Ministro *(más adulón):* ¡Qué coraje!

El Príncipe *(pomposo):* ¡Oh, el más valiente de los reyes!

La Reina *(abrazando al Rey):* ¡Audaz esposo mío...!

El Rey *(que está llorando, ya francamente, con indignación y amargura):* ¡Fuera hipócritas!... ¡Farsantes!... ¡Adulones!... ¡Nada tengo de valiente!... ¡Si estoy llorando como un niño! *(imperioso)* ¡Que venga el dentista Mayor del Reino y terminemos de una vez!... ¡Fuera!... ¡A buscar al Dentista Mayor del reino!...

(Salen todos, menos el Rey, atropellándose, temerosos y llamando a un tiempo, mientras salen)

La Reina, el Consejero, el Príncipe y el Primer Ministro *(dando voces):* ¡Dentista Mayor del Reino! ¡Dentista Mayor del Reiiiinoooo...!

(Las voces se van perdiendo a lo lejos. El Rey, nuevamente, queda solo en escena un instante, siempre quejándose. Luego entra el Dentista Mayor del Reino. Lleva una enorme pinza entre los brazos. Hace, al entrar, un gran reverencia al Rey.)

El Dentista: Con el permiso de su Majestad...

El Rey: Menos reverencia y manos a la obra... ¡Ay, qué dolor!... ¡Dios mío!... ¡Qué dolor!...

El Dentista: ¿Sufre mucho su Majestad?

El Rey (*indignado*): ¡Mire que hay preguntas inútiles! (*irónico*) No, si me quejo de puro gusto...

El Dentista (*temeroso*) Yo decía, nomás...

El Rey (*autoritario*): ¡A decir menos, y a terminar de una vez! (*quejándose*) ¡Ayyyyyy!... Ay... ay... ayyyyyyy!

(Entran, sucesivamente, la Reina, el Consejero y el Príncipe)

La Reina: ¡Oh, valiente Rey!

El Rey: ¡Me muero de miedo!

El Consejero: ¡Coraje! ¡Oh, valiente Rey!

El Rey: ¡Me muero de susto!

El Príncipe: ¡Oh, bravo Monarca!

El Rey: ¡Que bravo ni bravo!... ¡Soy un miedoso! (*aniñado y temeroso*) ¡Pobre mi muelita, mi muela, mi muelita!... ¡Mi única muela!

El Dentista *(acercándose al Rey y abriendo las pinzas):* Abra la boca grande... Grande, grande su Majestad... Le extraeré la muela de pie, que es un procedimiento empleado en los más adelantados países del mundo.

El Rey (*consternado*): ¡Que Dios me ayude!

(Ya junto al Rey el Dentista, el Rey se inclina hacia atrás. Los demás observan, inquietos, en silencio)

El Dentista: ¡Firme, Majestad!... ¡Voy a sacarla!... ¡Va!...

(En el mismo instante, apresurado, alborotado, alegre y fatigado entra Fantochín de la Plumita. Detras de él, el mago Avenof)

Fantochín- ¡Alto ahí! ¡No toquéis la boca de mi Rey!

El Rey *(apartando al Dentista),* **La Reina, El Consejero y el Príncipe** *(a un mismo tiempo y con gran sorpresa):* ¡FAN...TO...CHIN!

Fantochín *(alegre):* ¡El mismo. y ya libre!... ¡Y aquí está el Mago Avenof! (*declamatorio*)... ¡El Mago Avenof, señores!... ¡El más grande de los magos!... ¡Toda una noche galopé para encontrarlo!... Fui hasta más allá del horizonte, crucé las altas montañas y llegué al lugar del Reino donde nace el sol ... ¡Qué lejos es!... Pero aquí está el Mago (*imperativo*) ¡Nada de sacar la muela al Rey!... ¡Su única muela! El mago dirá unas palabras, las palabras llegarán a las estrellas y cuando llegue, en un instante, ¡adiós dolor!...

El Rey, la Reina, el Consejero, el Príncipe y el Dentista *(a un tiempo):* ¡Men...ti...ro...so!

Fantochín (*riendo*) ¡Ja...ja...ja! (*irónico*) ¿Mentiroso? ¡Ya lo veréis! ..(*al Mago*).. Mago Avenof ¡Adelante!

Mago Avenof (acercándose al Rey): Majestad...

El Rey: ¡Ay... ay... ay!

El Mago Arenof: Silencio, señores (*solemne*) Voy a pronunciar las mágicas palabras que han de curar al Rey... ¡Silencio! (*se acerca aún más al Rey, le pone las manos sobre los hombros y dice, solemne*) Debo pronunciarlas en voz muy baja y junto al oído de su Majestad (*Lo hace. Hay un instante de suspenso. De pronto, el Rey habla, jubiloso*)

El Rey: ¡Mi dolor se ha ido!... ¡Se ha ido mi dolor!... ¡Viva Fantochín!... ¡Vivaaaaaa!... ¡Viva!... ¡Viva, viva!... ¡Y viva el Mago Avenof... ¡Viva!, ¡Viva!, ¡Viva! el mago Avenof! ¡Mi reino para ellos! (*abrazando a Fantochín*) ¡La mitad, para ti! (*abrazando al Mago*)... ¡Y la otra mitad para ti!

Fantochín: ¡Gracias, Majestad!... pero no sabría que hacer con la mitad del reino.

El Mago Avenof *(alzando los brazos):* Ni yo con la otra mitad.

La Reina: ¡Qué desinteresados!...

El Príncipe: ¡Qué modestos!

El Consejero: ¡Qué par de tontos!

El Primer Ministro: ¡Qué farsantes!

El Rey *(iracundo):* Y vosotros ¡Qué cuarteto de sinvergüenzas!

La Reina, el Príncipe, el Consejero y el Primer Ministro *(inclinándose, y con humilde voz):* Confesamos nuestro fracaso...

El Príncipe *(con despecho):* ¡Las cosas que os pedirá Fantochín!...

El Rey *(sin escuchar al Príncipe):* Fantochín, Avenof, venid conmigo.

(salen los tres, los demás quedan murmurando, haciendo gestos de despecho, al tiempo que hablan)

El Príncipe: Fantochín nos ha vencido!

La Reina: Fantochín nos ha humillado!

El Consejero: ¡Nos ha hundido..!

El Primer Ministro: !Y para siempre!

El Dentista: Mejor será que me vaya... (*sale, por lateral opuesto a aquel por el cual salieron el Rey, Fantochín y el Mago. Cuando el Dentista ha desaparecido, y por el mismo lateral por donde habían salido, vuelven a entrar el Rey, Fantochín y el Mago. Llegan armados de sendos garrotes, se dirigen hacia donde se encuentran la Reina, el Príncipe, el Consejero y el Primer Ministro y al tiempo que los atacan con los garrotes, dicen:)*

El Rey, el Mago y Fantochín (*a un tiempo*): ¡Fuera!... ¡fuera! ¡fuera! (*los empujan hacia un lateral*)

El Rey: ¡Adulones!

Fantochín: ¡Mentirosos!... ¡Ambiciosos!

El Mago: Yo no digo nada, pero reparto palos!

(El Príncipe, la Reina, el Consejero y el Pirmer Ministro salen, quejándose y a los gritos, gritos que se van apagando a medida que se alejan. Quedan en escena el Rey, Fantochín y el Mago)

Fantochín: ¡Qué reparto de garrotazos!

El Rey: Ya se fueron, el dolor y los farsantes...

El Mago: Majestad, mi misión se ha cumplido. Soy feliz porque os he curado. Me voy a mi tierra. Me llevará Fantochín en un caballo alado y, galopando, galopando, galopando llegaremos más allá del horizonte, a la Tierra Donde Nace el Sol... (*a Fantochín*) Fantochín, te espero... (*sale el Mago*)

El Rey *(que ha quedado con Fantochín):* ¿Que he de darte, Fantochín, por tanto bien recibido?

Fantochín: Nada, Majestad. Soy feliz al veros alegre.

El Rey: Perdóname el mal que te hice, encarcelándote...

Fantochín: ¡Hasta los reyes se equivocan, Majestad!... Pero en la celda no estaba solo.

El Rey: ¿Había otro prisionero? No lo sabía.

Fantochín: No. Me acompañaban mis sueños, las estrellas y una luna luna inmensa...

El Rey *(admirativo y tierno):* ¡Ah, Fantochín!

El Mago Avenof *(llamando, desde afuara):* ¡Fantochín!... ¡Fan..to..chín...

El Rey *(con pena):* El mago te llama, Fantochín. Tendrás que dejarme...

(Lejanas primero, acercándose poco a poco después, se oyen voces que cantan en coro. Su intensidad aumenta a medida que se acercan. Vuelven a perderse, lejanas. El Rey y Fantochín las escuchan, en silencio.)

Las voces:

La avena y el trigo vamos a sembrar,
por el ancho campo la semilla irá.
La avena y el trigo vamos a sembrar.
¡Que harina tan blanca mi casa
tendrá!
¡Qué panes dorados en el horno
habrá!
La avena y el trigo vamos a sembrar.

Fantochín *(va saliendo, como si siguiera a las voces. Lo hace lentamente. Las voces, mientras, no han dejado de cantar. Hasta perderse en un murmullo):* Adiós Majestad... Me voy... Me esperan la brisa, el sol, las flores, la luna, las estrellas enormes...

El Rey: Pero... espera. No he de darte nada?

La voz del Mago *(llamando)*: Fan...to...chiiin.

Fantochín: ¡Nada, Majestad!... O, mejor dicho, sólo quiero un lugar para siempre en su corazón.

El Rey: ¡Lo tendrás!... ¡Sí que lo tendrás, y para siempre!... Adiós Fantochín.

Fantochín: Adiós mi Rey *(sale lentamente)*

El Rey *(pensativo):* La brisa... el sol... las flores... la luna... las estrellas enormes... Nada más qué eso?... ¡Ah, Fantochín!

(Vuelven a oírse, lejanas otra vez, las voces que entonan la misma canción. Entre ellas, la voz de Fantochín, que sigue saludando a medida que se aleja.)

Fantochín- Adiós mi Rey... Adiós ...Adiós...

El Rey *(solo en escena y levantando sus brazos en un saludo):* ¡Ah, Fantochín!... ¡Mi Fantochín!... ¡Mi Fantochín...!

TELÓN

"La educación tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo". (KANT).

"La educación es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades". (PESTALOZZI).

LA ARITMÉTICA EN PROBLEMAS

Para los grados superiores de la enseñanza primaria y primeros de la secundaria

por *S. PARADISO y E. FIGUEROA*

ÍNDICE DE MATERIA

Queremos ofrecer una colección de problemas aritméticos a fin de ejercitar a los alumnos en la parte más fecunda de esta asignatura: la "interpretación de las cuestiones aritméticas".

Hasta el presente se le ha descuidado bastante en nuestras escuelas, dedicando el tiempo a la ejercitación del cálculo, procedimientos abreviados, estudio y aplicación de fórmulas que si bien tienen su importancia relativa, siempre en todo caso, deberían posponerse a esta otra parte, que es educativa por excelencia.

Empleamos como único procedimiento general la reducción a la unidad porque consideramos perjudiciales a los otros, pues mecanizan y no son lo suficientemente explicativos.

Hemos encarado la materia desde un punto de vista de su aplicación, diciendo lo que creímos necesario y callando lo que consideramos inútil o no encuadrado dentro de la índole de este trabajo.

En la teoría nos hemos remitido a los conocimientos que suponemos posee el alumno o a los que necesariamente tiene que suministrarle el maestro.

Entre los problemas hay muchos originales; y todos con un estudio y observación personales.

Hemos tratado de reducirlo a su menor volumen porque creemos que los problemas y asuntos expuestos bastan para resolver todos los casos que puedan presentarse. Han sido eliminados los problemas en donde entra la aplicación de otras ciencias porque las dificultades que puedan presentarse no las resuelve la aritmética sino las otras ciencias que en ellos se aplican.

Contando más con la pericia de los maestros que con la excelencia de nuestra obra, confiamos en que el alumno, si no se le abandona a sus propias fuerzas, podrá sacar provecho de ella.

REDUCCIÓN A LA UNIDAD

Este es el único procedimiento que usamos. Los demás medios de solución, como fueran por ejemplo las diferencias, las relaciones, etc., son específicos y derivan de la trama del problema. Por el contrario, la reducción a la unidad es la estación de empalme de todos los procedimientos o medios que parten para las diversas soluciones.

Los detractores del sistema arguyen que hay casos en que resultan cosas antinaturales. Por ejemplo:

5 hombres consumen 15 Kg. de pan. ¿Para cuántos hombres alcanzarán 45 Kg.?

Aquellas personas plantean y resuelven el problema, por reducción a la unidad, en la siguiente forma:

15 Kg. son consumidos por 5 hombres

1 „ „ „ „ $\frac{5}{15}$ *de hombres*

Muestran así lo antinatural de la expresión $\frac{5}{15}$ de hombres.

En los grados superiores bien puede mostrarse que tal expresión no implica fraccionamiento de hombres sino una hipótesis pasajera. Además, siempre es posible evitar tales expresiones. La cuestión es encontrar la unidad que conviene.

5 *hombres consumen* 15 *Kg.*

1 „ „ $\frac{15}{5}$ „

Otros verán una inconsecuencia con el sistema cuando en lugar de hacer la reducción a 1 como unidad de medida, tomamos, por ejemplo 3 kilómetros 5', etc., etc.; pero claro que no hay tal, puesto que en este caso la cantidad tomada es nuestra unidad de medida.

LENGUAJE MATEMÁTICO

Este es un tópico que yace en el más absoluto abandono; y, sin embargo, tiene mucha importancia. No vamos aquí a remover la discusión de si existe un lenguaje matemático, ni decir lo que se entiende por tal; pero establezcamos, eso sí, que en matemáticas las cosas deben decirse de la manera más escueta posible, con propiedad rigurosa y con tal claridad que no admita dos interpretaciones.

El proceso debe ser de lo concreto a lo abstracto. En los grados inferiores se empezó por la ilustración natural; en los intermedios se empleará preferentemente la ilustración pictórica, la objetivación; y en los superiores bastará con simples gráficas, supriméndolas en cuanto sea posible para tender a la abstracción.

CLASIFICACIÓN DE PROBLEMAS

La nomenclatura aritmética está muy lejos de significar un motivo de clasificación o división como se ha hecho; si se lo hace, estaría mal. Esto, naturalmente, desalienta al alumno porque cree ver un caso especial, nuevo, en cada problema.

Un problema que en lenguaje corriente se dice de *interés simple* o *compuesto,* puede ser un caso neto de *mezcla.*

Esta clasificación es pues un ensayo para agruparlos según la *"trama"* y el *"planteo"* en tipos generales.

Por ejemplo, los problemas Nº 61 y Nº 85, aparentemente tan disímiles, entran ambos en *"relaciones"*.

En matemáticas los nombres deben servir sólo para indicar funciones. Para esto hay que familiarizar al alumno con ellas. Mal puede iniciárselo en *"relaciones"* si antes no conoce para qué sirve la fracción común o quebrado. Y en todo así.

CANTIDADES POSITIVAS Y NEGATIVAS

Aquella torre tiene 40 metros de altura, decimos después de medirla desde la base a la cúspide. ¿Y por qué 40 metros?

Porque consideramos altura todo lo que está arriba del nivel del suelo y que para nosotros es el 0 metros.

¿Qué altura tiene aquel pozo?

Ninguna, contestarán unos; pero, entonces, ¿la altura de un pozo es igual a la del nivel del suelo? No. El pozo extiende su altura, que en este caso se llama profundidad, por debajo del nivel del suelo; pero como el nivel del suelo es cero, quiere decir que la altura del pozo es menos que cero.

Un persona debe $ 5 y otra no tiene nada. ¿Quién tiene más? Evidentemente, el que no tiene nada; pues el otro, además de no tener nada, debe aún $ 5.

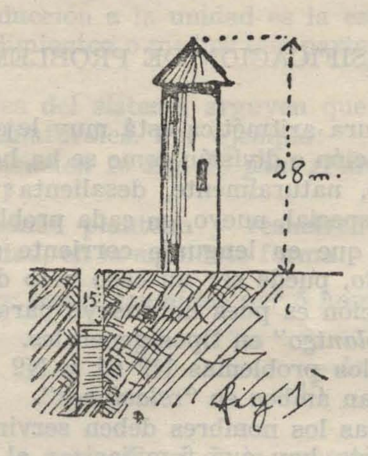
Estamos, pues, en presencia de dos clases de cantidades: las que valen más que cero, que se llaman *positivas,* y las que valen menos que cero, que reciben el nombre de *negativas.*

Idea de diferencia. — Diferencia es distancia entre dos cantidades. Por ejemplo, la diferencia entre 15 y 20 es 5.

¿Qué diferencia hay entre un individuo que tenga $ 10 y otro que deba $ 5? Reflexionando un poco en seguida nos damos cuenta que es 15; puesto que entre uno que tenga 10 y otro que no tenga

nada la diferencia es 10; por lo tanto, si además de no tener nada debe 5, la diferencia será de 15.

¿Qué diferencia hay entre el nivel de la torre de la fig. 1, que está a 28 metros sobre el nivel del suelo y el agua del pozo que está a 15 metros de profundidad?



Recordemos que diferencia es distancia y nos daremos cuenta que esa diferencia es de 28 + 15 = 43 metros.

¿Qué diferencia hay entre la altura de una casa de 15 metros y otra de 8? Naturalmente, 7 metros.

¿Qué diferencia existe en los caudales de una persona que debe $ 40 y otra que debe $ 15? $ 25.

Observando todos estos ejemplos podemos deducir la siguiente regla:

Cuando las dos cantidades son positivas o las dos negativas, para hallar la diferencia se resta; pero si una es positiva y la otra negativa, entonces deben sumarse.

Problemas y ejercicios de aplicación

1º) *Una persona tiene $ 15,20 y otra $ 800. ¿Qué diferencia existe en sus caudales?*

2º) *Un hombre debe $ 560 y otro tiene $ 840. ¿Qué diferencia existe?*

3º) *¿Qué distancia hay entre el fondo de un pozo de 15 metros de profundidad y la copa de un árbol que tiene 12 metros de altura?*

OPERACIONES ARITMÉTICAS

Suma y resta. — Se trae desde los grados inferiores la idea de que sumar es aumentar y restar es disminuir, pero fácil es darse cuenta de que en realidad la primera operación consiste en *agregar, reunir,* y la segunda en *quitar,* establecer una diferencia.

En efecto, cuando sumamos una cantidad negativa disminuimos el total; cuando restamos una cantidad negativa aumenta *la diferencia.*

Multiplicación y división. — Tan inculcada está la idea de que la primera de estas operaciones hace un número de veces mayor y la segunda un número de veces menor a otra cantidad dada, que se dice, por ejemplo, si se tiene que multiplicar al número 8 por 4, hacer a 8 cuatro veces mayor; o, si quisiera dividirse, hacer a 8 cuatro veces menor. Basta poner un ejemplo para mostrar lo erróneo de este concepto: $5 \times 0{,}5 = 2{,}50$; $5 \div 0{,}5 = 10$.

Vemos ,pues, que multiplicando por una cantidad menor que la unidad, habremos hecho menor el número dado, y dividiéndolo lo habremos hecho mayor. Es que la multiplicación consiste en tomar un *número de veces* como sumando una cantidad, y la división en ver las *veces que cabe* un número en otro.

CAPÍTULO I

PROBLEMAS DE REDUCCIóN A LA UNIDAD

Problema Nº 1

Si 32 kilogramos de maíz cuestan $ 64. ¿Cuánto costarán 75 kilogramos del mismo maíz?

Solución

Si 32 Kg de maíz cuestan $ 64; 1 Kg costará $\frac{64}{32} = \$\,2$.

Y si 1 Kg cuesta $ 2, 75 Kg costarán $2 \times 75 = \$\,150$.

Respuesta: Los 75 Kg cuestan $ 150.

Problema Nº 2

Para realizar cierta obra 6 obreros han necesitado 20 días. ¿Cuántos días necesitarán 4 obreros para hacer el mismo trabajo?

Solución

Si 6 obreros han necesitado 20 días, 1 solo obrero necesitará $6 \times 20 = 120$ días. Y si un obrero tarda 120 días, 4 tardarán $\frac{120}{4} = 30$ días.

Respuesta: Los 4 obreros tardan 30 días.

Problema Nº 3

Habiéndose pagado $ 6.580 por 20 barriles de vino de 100 litros c|u.; se pregunta, ¿cuánto habrá que pagar por 18 barriles de 250 litros de vino de la misma calidad?

Solución

La solución del problema puede ser ésta:

20 barriles — 100 lts. c|u. — $ 6.580
18 „ — 250 „ „ — „ X

Podemos considerar a estos problemas como compuestos de varios de regla de tres simple.

Así, al ejemplo anterior podríamos descomponerlo en los siguientes:

1º) 20 barriles cuestan $ 6.580. ¿Cuánto costarán 18 barriles?

Supongamos hallado el resultado que llamaremos R; tendremos el segundo problema:

2º) Si un número de barriles de 100 litros cuestan $ R. ¿Cuánto costará el mismo número de barriles teniendo cada uno 250 litros?

Resolviendo por separado, tendríamos:

20 barriles — $ 6.580
18 „ — „ X

Si 20 barriles cuestan $ 6.580. 1 barril costará $\frac{6.580}{20} = \$ 329.$

18 barriles costarán $329 \times 18 = \$ 5.922.$

Luego habremos encontrado el valor de 18 barriles, o sea R., sin tener en cuenta la capacidad de ellos que se supone de 100 l. como los primeros cuyo precio se conoce.

Con este resultado nos será fácil plantear y resolver el segundo problema:

18 barriles — de 100 l. c|u. cuestan $ 5.922
18 „ — „ 250 „ „ „ „ X

Aquí el dato 18 barriles puede ser suprimido porque es igual en ambos planteos, luego queda simplificado así:

Barriles de 100 l. cuestan $ 5.922
„ „ 250 „ „ „ X

Y razonamos del siguiente modo:

Si teniendo 100 l. cuestan $ 5.922 en el supuesto de que tuvieran 1 l. costarían $\frac{5.922}{100} = \$ 59,22.$

Si los barriles conteniendo un solo litro cuestan $ 59,22, los mismos barriles conteniendo 250 litros c|u. 59,22 × 250 = $ 14.805.

Luego los 18 barriles de 250 l. c|u. costarán $ 14.805.

En la práctica se suele proceder de la siguiente manera:

Si 20 barriles cuestan $ 6.580, 1 barril costará $\frac{6.580}{20} = \$ 329.$

Si un barril cuesta $ 329, 18 barriles costarán 329 × 18 = $ 5.922.

Hasta aquí hemos supuesto los barriles de la segunda parte del problema iguales a los de la primera, o sea de una capacidad de 100 l, pero como deseamos averiguar el precio de los de 250 l, diremos:

Si teniendo 100 l cuestan $ 5.922, teniendo un litro costarán $\frac{59,22}{100} = \$ 59,22$, y siendo de 250 l. costarán 59,22 × 250 = $ 14.805.

Respuesta: Los 18 barriles de 250 litros c/u. cuestan $ 14.805.

Problema Nº 4

9 canillas abiertas durante 8 horas por día llenan un tanque de 15.000 litros en 15 días. ¿Cuántos días emplearán 12 canillas que arrojan 2|5 más de agua que las primeras para llenar el mismo tanque dejándolas abiertas 10 horas por día?

Solución

9 canillas a	8 horas	15.000 litros	en	15 días
1 „ „	8 „	15.000	„	15×9
1 „ „	1 „	15.000	„	$15 \times 9 \times 8$
12 „ „	1 „	1	„	$\frac{15 \times 9 \times 8}{12}$
12 „ „	10 „	1	„	$\frac{15 \times 9 \times 8}{12 \times 10} = \frac{1.080}{120} = 9$

Esto nos dice que si las canillas arrojaran como en el primer caso tardarían 9 días; pero como cada canilla en este caso arroja 2|5 más que en el primero arrojará 7|5 tomando aquél como unidad y, por lo tanto, dado que el tiempo está en relación inversa a lo que produce por día, tendremos:

$$\frac{9 \times 5}{7} = \frac{45}{7} = 6 \text{ días } \frac{3}{7}$$

Respuesta: Tardarían 6 días 3|7.

Problema Nº 5

Si 75 hombres pueden terminar una obra en 12 días, de 10 horas de trabajo cada uno. ¿Cuántos hombres terminarán una obra 2 veces mayor en la décima parte del tiempo, admitiendo que trabajan el mismo número de horas diarias, y que 2 hombres de estos últimos hagan en el mismo tiempo, tanto trabajo como 3 de los primeros?

Solución

El dato que conviene tener más en cuenta es el que dice: 2 hombres de los últimos hacen el mismo trabajo que 3 de los primeros.

Es evidente que los números 2 y 3 están en razón inversa de la habilidad de los hombres de las distintas cuadrillas, es decir, que si llamamos 1 al valor de los hombres de la primera cuadrilla, el valor de los de la 2ª será de 3|2. Entonces, para plantear debemos darle los valores de 2 y 3 a las cuadrillas 1ª y 2ª respectivamente.

También conviene tener en cuenta que si la obra segunda es doble de la 1ª, le daremos los valores 1 a la 1ª y 2 a la 2ª.

Luego el planteo quedará en la siguiente forma:

12 días — 10 horas — valor de la obra 1ª — valor de los obreros 2 — 75 hombres.

$\frac{12}{10}$ días — 10 horas — valor de la obra 2ª — valor de los obreros 3 — X hombres.

Suprimiendo los términos horas en ambos supuestos tendremos:

12 días — valor de la obra 1 — valor de los hombres 2 — 75 hombres.

$\frac{12}{10}$ días — valor de la obra 2 — valor de los hombres 3 — X hombres.

Si para hacer la obra han necesitado 12 días en grupo de 75 hombres; trabajando 1 día serán necesarios $12 \times 75 = 900$ hombres, y trabajando $\frac{12}{10}$ días, serán necesarios $900 \div \frac{12}{10} = 750$ hombres.

Esto en el supuesto de que la obra vale 1; siendo la obra 2 veces más grande necesitaremos $750 \times 2 = 1.500$ hombres.

Ahora bien; hasta aquí suponíamos que la cuadrilla tuviera el valor de 2; si fuera con un valor de 1, necesitaríamos $1.500 \times 2 = 3.000$; y siendo el valor de 3, necesitaremos $\frac{3.000}{3} = 1.000$.

Respuesta: Serán necesarios 1.000 obreros.

Problema Nº 6

¿Cuál es el 5 % de $ 8.750?

Solución

El 5 % de $ 100 es $ 5, el de $ 1 será $\frac{5}{100} = \$\,0{,}05$, y el de $ 8.750 será $8.750 \times 0{,}05 = \$\,437{,}50$.

Luego, 437,50 es el 5 % de $ 8.750.

Problema Nº 7

Un señor compró un terreno por $ 10.000 y le dió al comisionista por su trabajo $ 500. ¿Qué tanto por ciento ganó el comisionista?

Solución

Si por $ 10.000 da $ 500 de comisión, por 1 peso habrá dado $\frac{500}{10.000} = 0{,}05$. Y si por un peso da 5 centavos de comisión, por 100 pesos dará $0.05 \times 100 = \$\,5$.

Respuesta: El comisionista ganó, el 5 %, o lo que es lo mismo, $ 500 es el 5 % de $ 10.000.

Problema Nº 8

A. tiene $ 120 que vienen a ser el 40 % del dinero de B. ¿Cuánto tiene B.?

Solución

B. tiene indudablemente el 100 % de su dinero. Si el 40 % es igual a $ 120, el 1 % será $\frac{120}{40} = 3$, y el 100 % $3 \times 100 = \$\,300$.

Respuesta: B. tiene entonces $ 300.

Problema Nº 9

Se han vendido 2 terrenos por $ 9.600 cada uno, ganando en la 1ª el 20 % del precio de costo y perdiendo en la segunda también el 20 % del costo.

¿Se ganó o se perdió en la operación?

Solución

Consideremos el primer terreno:

Por cada $ 120 que recibe, o sea 100 + $ 20 (puesto que gana $ 20 en cada 100) le ha correspondido un gasto de $ 100;

por $ 1 que recibe habrá gastado $\frac{100}{120} = \$\,0{,}8333$ y por $ 9.600

habrá gastado 9.600 veces 0,8333, o sea $0{,}8333 \times 9.600 = \$\,8.000$

Para el 2º terreno razonaremos de una manera análoga, por cada $ 80 que recibe, ha gastado $ 100, por $ 1 $\frac{100}{80} = \$\,1{,}25$

y por $ 9.600, 9.600 veces 1,25, o sea $9.600 \times 1{,}25 = \$\,12.000$.

Por los 2 terrenos ha gastado $\$\,12.000 + 8.000 = \$\,20.000$ y ha recibido $9.600 \times 2 = \$\,19.200$.

Luego, habrá perdido $20.000 - 19.200 = \$\,800$.

Respuesta: Se perdió $ 800.

Problema Nº 10

Hallar el interés de $ 500 en 3 años, 3 meses y 10 días al 7 % anual.

Solución

Tres años, 3 meses y 10 días reducidos a días son iguales a 1.180 días.

Si $ 100 producen 7 de interés anual, $ 1 producirá $\$\,\frac{7}{100}$

y $ 500 producirán $\frac{7}{100} \times 500$.

Esto es en 360 días; en un día darán $\frac{7 \times 500}{100 \times 360}$ y en 1.180

días $\frac{7 \times 500 \times 1.180}{100 \times 360} = \$\,114{,}72$.

Respuesta: El interés es de $ 114,72.

Problema Nº 11

¿Cuál debe ser el valor de un pagaré cuyo plazo vence dentro de 3 meses al 8 % anual para que produzca un interés de $ 7?

Solución

8 pesos de interés son producidos por un capital de $ 100.

1 peso de interés será producido por un capital $\frac{100}{8}$ y $ 7 por un capital $\frac{100 \times 7}{8}$.

Esto es en 12 meses; para que fuera producido en un mes será necesario un capital $\frac{100 \times 7 \times 12}{8}$ y para que el mismo interés fuera producido en 3 meses necesitaríamos un capital $\frac{100 \times 7 \times 12}{8 \times 3} = \$\ 350.$

Respuesta: El capital es de $ 350.

Problema Nº 12

Una casa cuyo valor es de $ 20.000 produce $ 200 mensuales. ¿Qué tanto por ciento anual cobra el dueño?

Solución

Si en un mes gana $ 200, en un año ganará $200 \times 12 = \$\ 2.400$

Si $ 20.000 de capital ganan $ 2.400 de interés en un año, $ 1 de capital $\frac{2.400}{20.000}$, y $ 100 ganarán $\frac{2.400 \times 100}{20.000} = \$\ 12.$

Respuesta: El propietario cobra el 12 % de interés.

Problema Nº 13

¿En cuánto tiempo $ 70,50 producirán $ 31,725 al 9 % anual?

Solución

Si $ 100 para producir 9 de interés, tardan 1 año, 1 peso de capital tardará $100 \times 1 = 100$ años y $ 70,50 tardarán $\frac{100 \times 1}{70,50}$. Esto para producir $ 9; para producir $ 1 de interés tardará $\frac{100 \times 1}{70,50 \times 9}$ y para producir 31,725 empleará $\frac{100 \times 1 \times 31,725}{70,50 \times 9} = 5$ años.

Respuesa: En 5 años.

Problema Nº 14

¿Qué capital al 6 % anual en 2 años, 3 meses y 10 días subirá a $ 11.375?

Solución

Pesos 100 dan en 1 año $ 6, en 2 años darán $6 \times 2 =$ $ 12 de interés; en 3 meses, que es la cuarta parte del año darán $\frac{6}{4} =$ $ 1,50, y en 15 días, que es la veinticuatro avas partes del año dará $\frac{6}{24} =$ $ 0,25. Sumando tendremos $12 + 1{,}50 + 0{,}25 =$ $ 13,75.

Si $ 100 dan $ 13,75 de interés, el monto será $100 + 13{,}75 =$ $ 113,75. Si para un monto de $ 113,75 corresponde un capital de $ 100, para el monto de $ 1 corresponderá un capital $\frac{100}{113{,}75}$, y para un monto de pesos 11.375 corresponderá un capital

$$\frac{100 \times 11.375}{113{,}75} = \$\ 10.000$$

Respuesta: El capital es de $ 10.000.

Problema Nº 15

¿Cuál es el interés compuesto de $ 6.000 en 4 años al 5 % anual?

Solución

Capital del 1er. año	$ 6.000
Interés del 1er. año	„ 300
Capital del 2º año	$ 6.300
Interés del 2º año	„ 315
Capital del 3er. año	$ 6.615
Interés del 3er. año	„ 330,75
Capital del 4º año	$ 6.945,75
Interés del 4º año	„ 347,2875
Suma de capital e intereses	$ 7.293,0375
Capital primitivo a restar	„ 6.000
Interés compuesto en 4 años	$ 1.293,0375

El interés de $ 100 en 1 año es de $ 5; el de $ 1 será $\frac{5}{100} = \$ 0{,}05$ y el de $ 6.000, $0{,}05 \times 6.000 = \$ 300$. Estos pesos 300 los agregaremos al capital quedando un monto de pesos 6.300 que vendrá a ser el capital del 2º año.

Pesos 6.300 producen en 1 año $ 315 de interés que agregados a los $ 6.300 formarán el capital del 3er. año o sea de $ 6.615.

De la misma manera procederemos para el 3er. año considerando a $ 6.615 como el nuevo capital y luego haremos lo mismo con el cuarto año.

Obtendremos así el monto total o sea el capital más los intereses.

Restando ahora el capital primitivo tendremos el interés compuesto: $7.293{,}0375 - 6.000 = 1.293{,}0375$.

Respuesta: El interés compuesto es de $ 1.293,0375.

Problema Nº 16

¿A cuánto ascenderá un capital de $ 13.000 colocado al 4 % de interés compuesto en 3 años, capitalizando anualmente los intereses?

Solución

Si $ 100 producen $ 4 en un año, $ 1 producirá $\frac{4}{100} = \$ 0{,}04$.

Por consiguiente el monto de $ 1 al finalizar el primer año será $1 + 0{,}04 = 1{,}04$. Al finalizar el 2º año el monto será de $1{,}04 \times 1{,}04 = 1{,}04^2$ y al fin del 3er. año será $1{,}04 \times 1{,}04 \times 1{,}04 = 1{,}04^3 = 1{,}124864$.

Si el monto de $ 1 al finalizar el 3er. año es de 1,124864 el de $ 13.000 en el mismo tiempo será de $1{,}124864 \times 13.000 =$ pesos 14.723,23.

Respuesta: El monto pedido es de $ 14.723,23.

Si se quiere averiguar el interés compuesto restaríamos $14.723{,}23 - 13.000 = \$ 1.723{,}23$.

Problema Nº 17

¿Qué capital al 7 % de interés compuesto ascenderá al cabo de 3 años a $ 6.492,73 capitalizando anualmente?

Solución

El monto de $ 1 en los 3 años es igual al producto de $1{,}07 \times 1{,}07 \times 1{,}07 = 1{,}225043$, y decimos:

Si para obtener un monto de $ 1,225043 al fin de los 3 años, necesito un capital de $ 1; para un monto de $ 6.492,73 en el mismo

tiempo se necesitará un capital de tantas veces $ 1 como sean las veces que $ 1,225043 esté contenido en 6.492,73 = 5.300 veces.

Respuesta: El capital pedido es de $ 5.300.

Problema Nº 18

¿Qué capital habrá dado un interés compuesto de $ 787,50 en 2 años al 5 % capitalizando anualmente?

Solución

Si $ 100 producen 5 de interés en 1 año, $ 1 producirá $\frac{5}{100}$ = $ 0,05 y el monto de $ 1 al finalizar el primer año será 1 + 0,05 = $ 1,05.

El monto de $ 1 al finalizar el 2º año será entonces de 1,05 × 1,05 = $ 1,1025, y el interés de $ 1 en el mismo tiempo será de 1,1025 — 1 = $ 0,1025.

Si para un interés de $ 0,1025 necesito un capital de $ 1, para un interés de $ 787,50 en el mismo tiempo necesitaré un capital de tantas veces $ 1 como 787,50 contenga a 0,1025 = 7.000 veces.

Respuesta: El capital pedido es de $ 7.000.

Problema Nº 19

¿A qué tanto por ciento de interés compuesto habrá estado colocado un capital de $ 10.000 para que en 2 años se haya convertido en $ 11.236.

Solución

En el problema Nº 16 hemos visto que el monto es el producto del capital por el monto de $ 1 en el tiempo dado. Luego 11.236, será igual a 10.000 × $(1 + n)^x$ llamando $(1 + n)^x$ al monto de $ 1.

Por consiguiente, conociendo el producto 11.236 y un factor 10.000, podemos hallar el otro factor $\frac{11.236}{10.000}$ = 1,1236.

Esta cantidad 1,1236 es el monto de $ 1 en 2 años, o sea el producto del monto de 1 año por sí mismo o mejor dicho el cuadrado del monto de $ 1 en un año.

1,1236 = monto de $ 1 en 1 año × monto de $ 1 en 1 año.

Esto nos dice que para encontrar el monto de $ 1 en 1 año debemos extraer la raíz cuadrada de 1,1236.

$$\sqrt{1{,}1236} = 1{,}06.$$

De aquí sacamos que $ 1, en 1 año, se han convertido en $ 1,06, o que $ 1 en un año ha ganado 6 centavos.

Respuesta: El tanto por ciento es 6.

Problema Nº 20

Habiendo un capital de $ 2.500 alcanzado a un monto de $ 3.506,38 puesto al 7 % de interés compuesto: ¿en qué tiempo ha llegado a esta suma?

Solución

El monto de $ 3.506,38 es el producto del capital 2.500 × *monto* de $ 1 repetido tantas veces como número de años haya estado el capital (siendo la capitalización anual).

Dividiendo el producto 3.506,38 ÷ 2.500 = 1,402552. Esta cantidad 1,402552 es igual 1,07 × 1,07 × $ 1,07, tantas veces como períodos de capitalizaciones.

Si dividiéramos 1,402552 ÷ 1,07 y el cociente lo volviéramos a dividir por 1,07 y así sucesivamente hasta obtener la unidad, veríamos que sería necesario efectuar 5 divisiones, cantidad que vendría a representar el número de capitalizaciones y en este caso el número de años que estuvo puesto el capital.

Respuesta: El tiempo pedido es 5 años.

Observaciones relativas al interés compuesto:

1º) *En la práctica estos problemas se suelen resolver por logaritmos o valiéndose de tablas que traen el monto de $ 1 en el tiempo y tanto por ciento usuales.*

2º) *Cuando el interés se capitaliza cada 6 meses se toma la mitad del tanto por ciento anual, y cuando se hace trimestralmente deberá tomarse la cuarta parte del tanto por ciento anual.*

3º) *Cuando el tiempo dado no puede dividirse en un número exacto de períodos, se calculará el interés compuesto en los "períodos exactos" y al monto obtenido se le agregará el "interés simple" en el tiempo restante.*

Problema Nº 21

¿Cuál es el valor actual de una obligación de $ 385,31 que debe pagarse a los 5 meses y 15 días con el descuento comercial del 6 % anual?

Solución

Es el mismo caso que el interés simple:

Si a 100 le descuentan $ 6 a $ 1 $\frac{6}{100}$ y a 385,31 $\frac{6}{100} \times 385,31$.

Esto en 360 días (1 año), en 1 día $\frac{6 \times 385,31}{100 \times 360}$ y en 165 días (5 meses y 15 días) $\frac{6 \times 385,31 \times 165}{100 \times 360} = \$\ 10,59$.

Restando 385,31 — 10,59 = $ 374,72.

Respuesta: El valor actual es de $ 374,72.

Problema Nº 22

Un comerciante compró mercaderías por valor de $ 840,40 con el plazo de 9 meses y la obligación de pagar el interés de 8 % anual. ¿A cuánto quedaría reducida la deuda si fuese pagada al contado con el descuento racional?

Solución

Pesos 100 ganan $ 8 en 12 meses, $ 1 ganará $\frac{8}{100} = \$\ 0{,}08$ en 12 meses. Si $ 1 gana 0,08 en 12 meses, en un mes ganará $\frac{0{,}08}{12}$ y en 9 meses $\frac{0{,}08 \times 9}{12} = \$\ 0{,}06$.

Luego $ 1 se convertirá al cabo de los 9 meses en 1 + $ 0,06 = $ 1,06 (monto de $ 1 en el tiempo dado).

Si un valor actual de $ 1 se ha convertido en un monto de pesos 1,06 en 9 meses, debemos hallar la cantidad que en el mismo tiempo se ha convertido en $ 840,40 y decimos:

Para un monto de 1,06 necesito un valor actual de $ 1, para un monto de 840,40 necesitaré un valor actual de tantas veces 1,06 como esté contenido en 840,40, o sea $\frac{840{,}40}{1{,}06} = 792{,}83$.

Respuesta: El valor actual del documento es de $ 792,83.

El descuento racional o verdadero será 840,40 — 792,83 = pesos 47,57.

Problema Nº 23

A debía $ 760 a 8 meses. Hizo un anticipo de $ 360 y el plazo se prorrogó a 4 1|2 meses. ¿En qué fecha hizo el anticipo?

Solución

Si el pago se ha prorrogado 4 1|2 meses es porque los intereses de $ 360, que es la parte de capital entregado desde esa fecha hasta 4 1|2 meses después de fenecido el primer plazo, son iguales a los intereses de $ 760 en 4 1|2 meses.

$$\text{Interés de 760 en 4 1|2 meses} = \frac{760 \times 135 \text{ días} \times \%}{36000}$$

$$\text{Interés de } 360 = \frac{360 \times \text{tiempo} \times \%}{36000}$$

Pero como el % y el divisor 36000 son comunes a los dos quebrados pueden tacharse:

$$760 \times 135 \text{ días} = 360 \times \text{tiempo.}$$

$$760 \times 135 = 102600$$

El producto de 360 × tiempo es también igual a 102600.

Luego, tiempo es 102.260 ÷ 360 = 285 días.

Vale decir que desde la entrega de los $ 360 hasta 4 y 1|2 meses después de vencer el plazo, han pasado 285 días, 8 meses y 4 y 1|2 meses = 12 y 1|2.

12 y 1|2 = 375 días 375 — 285 = 90 días.

Problema Nº 24

Una persona debe a otra $ 8.000 que se obliga a pagarlos en 6 meses de plazo. Al cabo de 4 meses le da $ 5.000. ¿Cuánto tiempo puede prolongar el plazo sin perjudicar a su acreedor?

Solución

Interés de $ 5.000 en 2 meses.

¿Cuánto tiempo necesitará el capital 8.000 para producir el interés de 5.000 en 2 meses?

La relación entre 5.000 y 8.000 es 5|8. Significa que el plazo será 5|8 de 2 meses = 37 días y 1|2.

Respuesta: Puede prorrogar el plazo 37 días y 1|2.

Problema Nº 25

Una persona debe a otra $ 1.000 que se obliga a pagarlos dentro de un plazo de 3 meses. A los 2 meses le da $ 500. ¿Cuánto le dará al terminar el plazo estipulado si se tiene en cuenta un interés del 10 % anual sobre el capital?

Solución

El deudor deberá todavía $ 500, menos los intereses de éstos durante un mes, que es el tiempo que media entre la fecha de su entrega y el plazo convenido.

1 pesos en 1 año —— $ 0,10

1 ,, ,, 1 mes —— ,, $\frac{0,10}{12}$

500 ,, ,, 1 ,, —— $\frac{0,10 \times 500}{12} = \$\,4,16$

500 — 4,16 = $ 495,84

Respuesta: = 495,84.

Problema Nº 26

Tenía A una obligación de $ 850 a 6 meses de plazo. A los 2 meses hace un anticipo y resulta el plazo prorrogado a 3 5|9 meses. ¿A cuánto ascendía el anticipo?

Solución

Los intereses de 850 en 3 5|9 meses tienen que ser iguales a los que ha producido el anticipo desde los 2 meses hasta 3 5|9 meses después de vencido el plazo.

Eliminando el % y el divisor 36000 por las razones ya expuestas en el problema Nº 23 tendremos el tiempo que permanece el capital que falta saldar.

$$4 + 3\frac{5}{9} = 7\frac{5}{9}$$

$$850 \times 3\frac{5}{9} = \text{capital} \times 7\frac{5}{9}$$

$$850 \times \frac{32}{9} = \text{capital} \times \frac{68}{9}$$

Eliminado el divisor 9 tendremos:

$$850 \times 32 = \text{capital} \times 68$$

$$850 \times 32 = 27.200$$

$$\text{Capital} = 27.200 \div 68 = \$\ 400$$

Respuesta: El anticipo era de $ 400.

Problema Nº 27

Una persona tenía $ 1.500 y gastó sucesivamente los 2|3 y los 4|15. ¿Cuánto le quedó?

Solución

$$\text{Gastó } \frac{2}{3} + \frac{4}{15} = \frac{10 + 4}{15} = \frac{14}{15}$$

$$\text{Tenía } \frac{15}{15} \text{ y gastó } \frac{14}{15} \text{ le quedó } \frac{15}{15} - \frac{14}{15} = \frac{1}{15}$$

$$1.500 = \frac{15}{15};\ \frac{1}{15} = \frac{1.500}{15} = 100.$$

Respuesta: Le quedó $ 100.

Problema Nº 28

Un hombre y un niño juntos han tardado 5 horas para hacer cierto trabajo. Sabiendo que el hombre solo tarda 6 horas. ¿Cuánto tardará el niño?

Solución

Hombre y niño en una hora hacen $\frac{1}{5}$.

Hombre solo en una hora hace $\frac{1}{6}$

Restando $\frac{1}{5} - \frac{1}{6} = \frac{6-5}{30} = \frac{1}{30}$ nos da lo que hace el niño en una hora.

Si para hacer $\frac{1}{30}$ tarda 1 hora

Para hacer $\frac{30}{30}$ tarda X horas, o sea 30 veces 1 = 30 horas.

Respuesta: El niño tarda 30 horas.

Problema Nº 29

Una persona compró cierta propiedad. Pagó $ 12.686 y le faltaba pagar aún 5|7. ¿Cuánto era el valor de la propiedad?

Solución

La propiedad valía $\frac{7}{7}$

Como debía $\frac{5}{7}$ había pagado $\frac{2}{7}$

Luego $\frac{2}{7} = 12.686.$

$$\frac{1}{7} = \frac{12.686}{2}$$

$$\frac{7}{7} = \frac{12.686 \times 7}{2} = 44.401.$$

Respuesta: La propiedad costaba $ 44.401.

Problema Nº 30

Una canilla llena un depósito en 7 horas y otra en 5. ¿En cuánto tiempo lo llenarán las dos juntas?

Solución

Una hace en 1 hora $\frac{1}{5}$

Otra .. .. 1 .. $\frac{1}{7}$

Entre las dos 1 „ $\frac{1}{5}+\frac{1}{7}=\frac{12}{35}$

Si para hacer $\frac{12}{35}$ tardan 1 hora

„ „ $\frac{1}{35}$ „ $\frac{1}{12}$ „

„ „ $\frac{35}{35}$ „ $\frac{1}{12}\times 35=\frac{35}{12}=2$ horas 55'.

Respuesta: Lo llenarán en 2 horas 55 minutos.

Problema Nº 31

Un obrero hace 2 metros de pared en 10 horas y otro 7 metros en 14 horas. ¿Qué tiempo emplearán juntos para hacer 21 metros?

Solución

10 horas........... 2 metros

1 „ .... $\frac{2}{10}=\frac{1}{5}$ metros

14 „ .... 7 metros

1 „ .... $\frac{7}{14}=\frac{1}{2}$ metros

Los dos juntos en 1 hora $\frac{1}{5}+\frac{1}{2}=\frac{7}{10}$

Si para hacer $\frac{7}{10}$ m. tardan 1 h.

„ „ $\frac{1}{10}$ „ „ $\frac{1}{7}$ „

„ „ $\frac{10}{10}=\frac{10}{7}$ h.

„ „ 21 m. t. $\frac{10}{7}\times 21=\frac{210}{7}=30$

Respuesta: Tardan 30 horas.

Problema Nº 32

Para hacer un traje un hombre tarda 3 días, una mujer 5 y un niño 8 días. ¿En cuánto tiempo lo harán trabajando juntos?

Solución

Hombre hace en 1 día $\frac{1}{3}$

Mujer „ „ 1 „ $\frac{1}{5}$

Niño „ „ 1 „ $\frac{1}{8}$

Los 3 juntos en un día $\frac{1}{3} + \frac{1}{5} + \frac{1}{8} = \frac{79}{120}$

Si para hacer $\frac{79}{120}$ tardan 1 día

Para hacer $\frac{1}{120}$ tardarán $\frac{1}{79}$ día

Para hacer $\frac{120}{120}$ t. $\frac{1}{79} \times 120 = \frac{120}{79} = 1$ día $\frac{41}{79}$

Respuesta: Los 3 juntos tardan 1 día 41|79.

Problema Nº 33

A y B empiezan juntos una obra y a los 5 días sigue B solo y la concluye a los 30 días de empezada. Sabiendo que B sólo tardaría 40 días, ¿cuántos tardaría A?

Solución

Lo que ha hecho B solo $\frac{25}{40}$ (en 25 días)

Los dos juntos hicieron $\frac{40}{40} - \frac{25}{40} = \frac{15}{40}$

Si en 5 días hicieron $\frac{15}{40}$

En un día harán $\frac{15}{40} \div 5 = \frac{3}{40}$

En 1 día A hará $\frac{3}{40}$ (que hacen A y B)

menos $\frac{1}{40}$ que ha hecho B.

$$\frac{3}{40} - \frac{1}{40} = \frac{2}{40}$$

Si A para hacer $\frac{2}{40}$ tarda 1 día

Para hacer $\frac{1}{40}$ tardará $1 \div 2 = \frac{1}{2}$ día

" " $\frac{40}{40}$ " $\frac{1}{2} \times 40 = 20$ días.

Respuesta: Tardaría 20 días.

Problema Nº 34

A un acopiador le ofrecen a razón de $ 120 el qq. por 3 qq. de maíz que tenía. Cinco meses después vende a $ 90 el qq. Teniendo en cuenta una pérdida del 2 % en peso y el 7 % de interés del capital. ¿Cuánto ha perdido?

Solución

3 qq. a $ 120 = $ 360

Pérdida en peso 2 % de 3 qq. = 6 Kg.:

3,00 qq. — 6 Kg. = 2,94 qq.

qq. 2,94 a $ 90 = $ 264,60

Interés que hubiera producido el capital:

Pesos 360 en 5 m. al 7 % anual $= \frac{360 \times 7 \times 5}{100 \times 12} =$ $ 10,50

Perdió entonces la diferencia entre 360 más $ 10,50 de interés.

360 + 10,50 = 370,50

370,50 — 264,60 = $ 105,90

Respuesta: $ 105,90.

Problema Nº 35

A y B tardan juntos 16 días para hacer una obra. La empiezan juntos y a los 4 días sigue B solamente y la concluye a los 36 días. ¿Cuánto habría tardado solo cada uno?

Solución

A + B en 1 día hacen $\frac{1}{16}$ de obra.

" " 4 " " $\frac{4}{16}$ " "

Falta para terminar $\frac{16}{16} - \frac{4}{16} = \frac{12}{16}$

B hace $\frac{12}{16}$ en 36 días

B „ $\frac{1}{16}$ „ $\frac{36}{12} = 3$ días

B „ $\frac{16}{16}$ „ $3 \times 16 = 48$ días.

A + B en 1 día hacen $\frac{1}{16}$

B en 1 día $\frac{1}{48}$

A en 1 día hace $\frac{1}{16} - \frac{1}{48} = \frac{3-1}{48} = \frac{2}{48} = \frac{1}{24}$

Para hacer los $\frac{24}{24}$ tardará entonces:

$1 \times 24 = 24$ días.

Respuesta: 24 días y 48 días.

Problema Nº 36

Un vapor cuya velocidad es de 15 millas por hora, emplea 8 horas en remontar un río y 6 en bajarlo. ¿Cuál es la velocidad de la corriente?

Solución

Si al remontar el río el vapor ha tenido que vencer la resistencia de la corriente, al bajarlo se ha visto en cambio favorecido en la misma proporción. De aquí que el tiempo empleado en total será como si las aguas estuvieran tranquilas $8 + 6 = 14$ horas; de donde se desprende que en estas condiciones hubiera empleado para remontarlo o bajarlo simplemente $14 \div 2 = 7$ horas. Al bajar ha empleado pues 1 hora menos, o sea 15 millas. Evidentemente entonces decimos que si la corriente en 7 horas lo ha favorecido en 15 millas, en 1 hora sería $15 \div 7 = 2\ 1|7$ millas.

Problema Nº 37

3 corredores, A, B, C, corrieron una carrera de 200 metros. Sabiendo que emplearon respectivamente 22", 23" y 24". ¿Qué distancia los separaba cuando llegó el primero?

Solución

El 2º para hacer 200 metros tardó 23". ¿Cuánto habría hecho en 22"?

$$\frac{22}{23} \text{ del } 1^{\underline{o}} = \frac{200 \times 22}{23} = \text{m. } 191{,}30.$$

$$\text{El } 3^{\underline{o}} \text{ habrá hecho } \frac{22}{24} = \frac{200 \times 22}{24} = 183{,}33 \text{ m}\cdot$$

$1^{\underline{o}}$ al $2^{\underline{o}}$ 200 — 191,30 = m. 8,70.

$2^{\underline{o}}$ al $3^{\underline{o}}$ 191,30 — 183,33 = m. 7,97.

Respuesta: m. 8,70 del $1^{\underline{o}}$ al $2^{\underline{o}}$ y m. 7,97 del $2^{\underline{o}}$ al $3^{\underline{o}}$

Problema Nº 38

Una guarnición de 500 hombres tiene víveres para 30 días; pero a los 15 días vienen 120 hombres más y a los 5 días después se van 50 hombres. ¿Cuántos días habrán durado los víveres?

Solución

Ración por día y por hombre = 1.

Para 500 hombres en 30 días = 15.000 raciones.

Hasta los 15 días a razón de 500 por día:

$$500 \times 15 = 7.500 \text{ raciones.}$$

Los 5 días siguientes 620 hombres gastarán:

$$620 \times 5 = 3.100 \text{ raciones}$$
$$7.500 + 3.100 = 10.600$$
$$15.000 - 10.600 = \text{quedan } 4.400 \text{ raciones}$$

4.400 raciones para 570 hombres durarán tantos días como veces 4.400 contiene a 570.

$$4.400 \div 570 = 27 \text{ días.}$$

Respuesta: Duraron 27 días.

Problema Nº 39

2 canillas desembocan en un tanque; la primera puede llenarlo en 31 horas, la segunda en 41 1|3 horas. Se deja funcionar a la primera durante 8 horas, luego a la segunda durante 10 horas; se quitan 550 litros y se abren ambas canillas tardando 12 horas en llenarse el tanque. ¿Cuál es su capacidad?

Solución:

Si la primera lo llena en 31 horas, en 1 hora llenará $\frac{1}{31}$ y en 8 horas $\frac{8}{31}$; la segunda tarda $41 \frac{1}{3} = \frac{124}{3}$ en 1 hora hará

$1 \div \frac{124}{3} = \frac{3}{124}$ y en 10 horas $\frac{30}{124}$ de tanque $= \frac{15}{62}$. Sumando lo que han llenado las 2 tendremos $\frac{8}{31} + \frac{15}{62} = \frac{16+15}{62} = \frac{31}{62}$; falta para llenar $\frac{31}{62}$.

Supongamos ahora que no hubiésemos quitado agua del tanque y averigüemos cuánto llenan las dos canillas juntas en 1 hora.

La 1ª $\frac{1}{31}$; la 2ª $\frac{3}{124}$

Sumando tendremos:

$$\frac{1}{31} + \frac{3}{124} = \frac{4+3}{124} = \frac{7}{124}.$$

Pero como funcionaron 12 horas en ese tiempo habrán hecho $\frac{7}{124} \times 12 = \frac{84}{124} = \frac{42}{62}$.

Pero habíamos demostrado que sólo faltaba llenar $\frac{31}{62}$ de tanque, luego en estas condiciones, las canillas han llenado de más $\frac{42}{62} - \frac{31}{62} = \frac{11}{62}$.

Por consiguiente estos $\frac{11}{62}$ de más serán los 550 litros que se habían quitado.

Entonces decimos:

$$\frac{11}{62} = 550 \text{ l}$$

$$\frac{1}{62} = \frac{550}{11} = 50 \text{ l.}$$

$$\frac{62}{62} = 50 \times 62 = 3.100 \text{ l.}$$

Luego el tanque tiene 3.100 litros.

Comprobación: Si la primera canilla tarda 31 horas en llenar el tanque, arrojará por hora $\frac{3.100}{31} = 100$ l. y en 8 horas que funcionó $100 \times 8 = 800$ litros.

Si la segunda canilla tarda 41 1|3 horas en llenarlo, en 1 hora hará 3.100 ÷ 41 1|3 = 75 l. y en 10 horas 75 × 10 = 750 litros.

Las dos juntas llenaron 800 + 750 = 1.550 litros.

Como se quitan 550 l. habrá de agua solamente 1.550 — 550 = 1.000 litros.

Quedaban entonces para llenar 3.100 — 1.000 = 2.100 litros.

La 1ª canilla arroja 100 litros de agua por hora, la 2ª 75; ambas arrojan en 1 hora 100 + 75 = 175 litros.

Para llenar los 2.100 litros que faltaban habrán tardado $\frac{2.100}{175}$ = 12 horas que son las que da el problema.

Problema Nº 40

Trabajaron juntos 2 hombres durante 2 días. El primero hizo 3|4 de la obra y el segundo 1|4. ¿Cuánto tardará cada uno por separado para hacerla?

Solución

El 1º hace:

En 2 días 3|4.
„ 1 „ 3|8.

El 2º hace:

En 2 días 1|4.
„ 1 „ 1|8.

En un día habrían hecho 3|8 y 1|8 respectivamente.

Si para hacer 3|8 se tarda 1 día, para hacer 1|8 se tardará 1|3 día y para hacer los 8|8 $\frac{1 \times 8}{3} = 2\frac{2}{3}$ días.

Si el 2º hace 1|8 en 1 día, para hacer toda la obra tardará 8 × 1 = 8 días.

Respuesta: Tardan $2\frac{2}{3}$ y 8 días respectivamente.

Problema Nº 41

Un señor compra un objeto pagándolo 1|6 más de su valor de costo ;a su vez lo vende ganando 1|7 de lo que le costó por $ 400. ¿Cuál era el primer precio de costo?

Solución

Valor costo inicial = 1 unidad).

1ª venta $1 + \frac{1}{6} = \frac{7}{6}$

2^{a} " $\frac{7}{6} + \frac{1}{7}$ de $\frac{7}{6} = \frac{7}{6} + \frac{7}{42} = \frac{49}{42} + \frac{7}{42} = \frac{56}{42} = \frac{28}{21}$

Si $\frac{28}{21}$ son \$ 400; $\frac{1}{21}$ será $\frac{400}{28}$,

$\frac{21}{21}$ serán $\frac{400}{28} \times 21 = \$\ 300.$

Respuesta: El primer precio era de \$ 300.

Problema Nº 42

Un librero ha comprado un cierto número de volúmenes a \$ 14,50 el volumen, a condición de que se le dieran 13 libros por docena; recibió un total de 936. Se pide: 1º ¿Cuántas docenas compró? 2º ¿A cuánto había vendido cada volumen para ganar \$ 2.320 si se han inutilizado 8 volúmenes?

Solución:

$$\frac{936}{13} = 72 \text{ docenas}$$

$72 \times 12 = 864$ volúmenes.
$864 \times \$\ 14{,}50 = 12.528$
$12.528 + 2.320 = \$\ 14.848$
$14.848 \div 928 = \$\ 16.$

Respuesta: Compró 72 docenas y debe vender cada volumen a 16. pesos

Problema Nº 43

Un terreno ha sido vendido en \$ 840 ganando el 20 % sobre el precio de compra. ¿Cuánto costó?

Solución

Por cada \$ 120 en el precio de venta corresponden \$ 100 en el de compra puesto que ganó el 20 %, o sea (100 + 20) y digo:

Por \$ 120 que recibe ha gastado \$ 100; por \$ 1 que recibe habrá gastado $\frac{100}{120}$ pesos y por \$ 840 $\frac{840 \times 100}{120} = 700.$

Respuesta: Luego, el terreno le costó \$ 700.

Problema Nº 44

Una persona ha retirado la cantidad de \$ 56.600 por importe de capital e intereses. Se pregunta cuál habrá sido dicho capital

si los 3|5 del mismo estuvieron 2 años ganando el 4 % y el resto 3 años al 7 %.

Solución

Tomemos a $ 1 como capital unitario:

$\frac{3}{5}$ de $ 1 = $ 0,60; $\frac{2}{5}$ de $ 1 = $ 0,40.

Los $ 0,60 al 4 % en 2 años dieron un interés de:

$$\frac{0{,}60 \times 2 \times 4}{100} = \$\ 0{,}048.$$

Los $ 0,40 al 7 % en 3 años dieron un interés de:

$$\frac{0{,}40 \times 3 \times 7}{100} = \$\ 0{,}084.$$

Sumando ambos intereses tendremos:

$$0{,}048 + 0{,}084 = \$\ 0{,}132.$$

Luego $ 1 se habrá convertido en un monto de 1 + 0,132 = $ 1,132 (monto unitario).

Para un monto de $ 1,132 es necesario un capital de $ 1 ;para un monto de $ 56.600 será necesario un capital de $\frac{56.600}{1{,}132} = \$\ 50.000.$

Respuesta: El capital pedido es de $ 50.000 .

Problema Nº 45

Un auto y un sulky se encuentran a 120 Km de distancia; si caminaran a encontrarse lo harían en 2 horas y si el auto persiguiera al sulky lo alcanzaría a las 4 horas de camino. ¿Qué velocidad tiene cada móvil por hora?

Solución

Consideremos la segunda parte del problema. Si el automóvil alcanza al sulky a las 4 horas de marcha, quiere decir que en este tiempo le descuenta los 120 Km que le lleva de ventaja. Luego si en 4 horas ha descontado 120 Km, en 1 hora le descontará $\frac{120}{4} = 30$ Km.

Esto nos dice que el auto camina 30 Km de más en cada hora de viaje que el sulky.

La primera parte del problema nos dice que yendo a encontrarse lo harían en 2 horas, lo que quiere decir que ambos en 2 horas recorren 120 Km. en 1 hora recorrerán $\frac{120}{2} = 60$ Km.

Si a estos 60 Km le sacamos los 30 de más que recorre el auto, tendremos $60 - 30 = 30$ Km, que son dos veces lo que hace el sulky por hora; en 1 hora hará $\frac{30}{2} = 15$ km. Para averiguar lo que hace el auto le agregamos los 30 y tendremos $15 + 30 = 45$ km por hora.

Respuesta: *El auto tiene una velocidad de 45 Km por hora y el sulky 15 Km por hora.*

Comprobación.

1ª parte.

En 1 hora auto y sulky recorren $15 + 45 = 60$ Km; en 2 horas $60 \times 2 = 120$ Km, conforme al enunciado.

2ª parte.

El sulky en 4 horas recorre $15 \times 4 = 60$ Km, más los 120 que tenía de ventaja sobre el auto $120 + 60 = 180$ Km.

El auto en 4 horas recorre $45 \times 4 = 180$ Km.

Problema Nº 46

Un obrero trabajando 12 días habría ganado como para pagar el alquiler, pero su mujer ha gastado esos días los 2|5 del jornal. ¿Cuántos días tendrá que trabajar todavía para satisfacer el alquiler?

Solución

$\frac{3}{5}$ ——— 12 días

$\frac{2}{5}$ ——— X ,,

$\frac{3}{5}$ ——— 12 ,,

$\frac{1}{5}$ ——— $\frac{12}{3}$,,

$\frac{2}{5}$ ——— $\frac{12 \times 2}{3} = 8.$

Respuesta: 8 días más.

Problema Nº 47

Se tiene un capital que aumentado de sus intereses de 8 meses llega a $ 30.800 y el mismo disminuído en los intereses de 6 meses no vale sino $ 29.400. Se pregunta cuál es dicho capital y a qué tanto por ciento habrá sido colocado.

Solución

Pesos 30.800 es el monto de 8 meses.

„ 29.400 es el capital menos interés de 6 meses.

Restando estas cantidades tendremos 30.800 — 29.400 = 1.400. Esto representa el interés de 14 meses o sea de 8 + 6 meses puesto que 6 es una cantidad negativa o mejor dicho 14 meses es el tiempo transcurrido entre ambos períodos en los cuales se efectuaron las operaciones.

Por consiguiente tendremos:

El capital produce $ 1.400 de interés en 14 meses; en 1 mes $\frac{1.400}{14} = 100$, y en 8 meses producirá $100 \times 8 = \$\,800$.

Si el monto en 8 meses ascendía a $ 30.800 siendo los intereses de $ 800, el capital será:

$$30.800 - 800 = \$\,30.000$$

Conociendo el capital y los intereses fácil nos será ahora hallar el por ciento:

$ 30.000 —— 8 meses —— $ 800

$ 100 —— 12 „ —— „ X

$ 30.000 —— $ 800

$$1 \quad \frac{800}{30.000}$$

$$100 \quad \frac{800 \times 100}{30.000}$$

$$1 \text{ mes} \quad \frac{800 \times 100}{30.000 \times 8}$$

$$12 \text{ meses} \quad \frac{800 \times 100 \times 12}{30.000 \times 8} = 4.$$

Respuesta: Luego, el capital es de $ 30.000 colocado al 4 %.

Problema Nº 48

Un capital aumentado de sus intereses de 3 años es igual a $ 3.450. El mismo capital con sus intereses de 2 años reunía $ 3.300. ¿Cuál es dicho capital y a qué tanto por ciento había estado colocado?

Solución

Pesos 3.450 es el monto de 3 años.

„ 3.300 „ „ „ „ 2 „

Restando ambos montos tendremos el interés de 1 año;

$ 3.450	3
„ 3.300	2
$ 150	1 año

Luego, si en un año produce $ 150 de interés, en 2 años producirá: $150 \times 2 = \$ 300$.

Como el monto de 2 años era de $ 3.300, restando $ 300 de interés obtendremos el capital.

$$\$ 3.300 - \$ 300 = \$ 3.000$$

Si $ 3.000 producen $ 150
„ 100 „ „ X

Si $ 3.000 — 150

„ 1 — $\frac{150}{3.000}$

.. 100 — $\frac{15 \times 100}{3.000} = 5\ \%$

Respuesta: Capital $ 3.000 colocados al 5 %.

Problema Nº 49

Preguntaron a una persona qué hora era y contestó: Queda del día el tercio de las horas que han pasado. ¿Qué hora es?

Solución

Si queda un tercio de las horas que han pasado, es evidente que han pasado tres tercios; luego, debe suponerse a las 24 horas del día divididas en:

$$\frac{3}{3} + \frac{1}{3} = \frac{4}{3}$$

$\frac{4}{3}$ de las horas .... = 24 horas

$\frac{1}{3}$ „ „ „ .... = $\frac{24}{4}$

$\frac{3}{3}$ „ „ „ .... = $\frac{24 \times 3}{4} = 18$

Respuesta: Son las 18 horas.

Problema Nº 50

Repartir 1.200 en partes proporcionales a 2, 3 y 5.

Solución

$2 + 3 + 5 = 10$ partes.

A diez partes le corresponden 1.200

A una parte le corresponderá .... $\frac{1.200}{10} = 120$

A dos partes le corresponderá ..... $120 \times 2 = 240$

A tres partes le corresponderá ..... $120 \times 3 = 360$

A cinco partes le corresponderá ..... $120 \times 5 = 600$

Suma: 1.200

Respuesta: Las partes son: 240, 360 y 600.

Problema Nº 51

Tres sastres han comprado 68 metros de la misma tela, habiendo pagado $ 800, 1.100 y 1.500 respectivamente. ¿Cuántos metros habrá comprado cada uno?

Solución

El número de metros que compró cada uno estará en razón directa del dinero que puso.

El dinero total es: $800 + 1.100 + 1.500 = 3.400$

El primero recibirá: $\frac{68 \times 800}{3.400} = 16$ metros.

„ segundo „ $\frac{68 \times 1.100}{3.400} = 22$

„ tercero „ $\frac{68 \times 1.500}{3.400} = 30$

Respuesta: Les toca: 16, 22 y 30 metros respectivamente.

Problema Nº 52

Tres piezas de género miden juntas 497,70 m., tienen igual valor total, pero el metro de la primera vale $ 8,40, el de la segunda $ 9 y el de la tercera $ 12. ¿Cuál es la longitud de cada pieza?

Solución

Como las tres piezas tienen el mismo valor siendo diferentes los precios de cada metro, las longitudes serán inversamente proporcionales a estos precios; entonces tendremos:

1º) 1

2º) $\frac{8,4}{9} = \frac{14}{15}$ de la primera.

3º) $\frac{8,4}{12} = \frac{7}{10}$ de la primera.

$$\frac{14}{15} + \frac{7}{10} = \frac{49}{30}$$

Entonces la primera pieza aumentada en sus $\frac{49}{30}$ de ella medirá 497,70 metros.

La longitud será:

$$497.70 \div \frac{79}{30} = \frac{497,70 \times 30}{79} = 189 \text{ metros}$$

La segunda será: $189 \times \frac{14}{15} = 176,40$ metros

„ tercera „ $189 \times \frac{7}{10} = 132,30$

Respuesta: Primera 189, segunda 176,40 y tercera 132,30 metros.

Comprobación:

189 m × 8,4 = $ 1.587,60
176,40 × 9 = „ 1.587,60
132,30 × 12 = „ 1.587,60

497,70

Problema Nº 53

Tres viajeros están en un desierto y se disponen a comer. Dos de ellos tienen respectivamente cinco tortas y tres tortas, y el tercero no tiene sino ocho monedas de oro que da gustoso si lo hacen participar de la comida.

Resuelven repartir la comida por partes iguales, pero, naturalmente, las ocho monedas se repartirán entre los dos primeros, proporcionalmente a lo que cada uno da. ¿Cuántas monedas recibirá cada uno?

Solución

$8 = \frac{24}{3}$ torta

$$A = \frac{8}{3} \qquad B = \frac{8}{3} \qquad C = \frac{8}{3}$$

A dará tanto como $5 - \frac{8}{3} = \frac{7}{3}$

B „ „ „ $3 - \frac{8}{3} = \frac{1}{3}$

Respuesta: Se reparten 8 monedas proporcionalmente a 7|3 *y 1|3, o sea 7 monedas a A y una a B.*

Problema Nº 54

Dos corredores que se hallan a 5.880 metros de distancia marchan al encuentro uno del otro y lo hacen en 7 minutos.

¿En cuánto tiempo harían el mismo camino por separado y cuántos metros recorrerá cada uno por segundo sabiendo que sus velocidades están en la relación de 3 a 4?

Solución

7 minutos igual a $7 \times 60 = 420$ segundos.

Si en 420 segundos recorren 5.880 metros, en un segundo recorren $\frac{5.880}{420} = 14$ m.

Sumemos $3 + 4 = 7$, o sea el valor de las velocidades.

Si con 7 de velocidad se recorren 14 metros, con 1 de velocidad se hará $\frac{14}{7}$ y con 3 $\frac{14 \times 3}{7} = 6$ metros.

Y con 4 $\frac{14 \times 4}{7} = 8$ metros.

Tardarán entonces en recorrer el camino por separado:

$\frac{5.880}{6 \times 60} = 16\ 1|3$ minutos. y $\frac{5.880}{8 \times 60} = 12\ 1|4$ minutos.

Respuesta: Recorren 6 y 8 metros por segundo y tardarán 16 1|3 minutos y 12 1|4 minutos respectivamente.

Problema Nº 55

Sabiendo que una libra vale veinte chelines y un chelín doce peniques y que al cambio del día cincuenta peniques equivalen a $ 1 oro. ¿Cuántos pesos oro valdrán setenta y una libras?

Solución

X $ oro = 71 libras.
1 libra = 20 chelines.

1 chelín = 12 peniques.
50 peniques = 1 peso oro.

$$1 \text{ penique} = \frac{1}{50}$$

$$12 \text{ peniques} = \frac{1 \times 12}{50} \text{ (1 chelín)}$$

$$20 \text{ chelines} = \frac{1 \times 12 \times 20}{50} \text{ (1 libra)}$$

$$\text{Si 1 libra} = \frac{1 \times 12 \times 20}{50}$$

$$71 \text{ libras} = \frac{1 \times 12 \times 20 \times 71}{50} = \$\ 340{,}80 \text{ o/s.}$$

Respuesta: Las setenta y una libras equivalen a $ 340,80 o/s.

Observación: ***Estos problemas, llamados de regla conjunta o de cambio, suelen resolverse por procedimientos abreviados que hacen más rápidos los cálculos pero que no son lo suficientemente explicativos.***

Problema Nº 56

Salen dos trenes del punto A para llegar a B, que dista 1.800 kilómetros. El 1º anda a razón de 60 kms. por hora y el 2º a 40 kms. Habiendo salido los dos a las seis. ¿A qué distancia de B estará el 2º cuando llegue el 1º y a qué hora llegará el 1º?

Solución

El 1º para hacer 1.800 kms. tarda $\frac{1.800}{60} = 30$ horas.

„ 2º „ „ 1.800 „ .. $\frac{1.800}{40} = 45$

Cuando llegó el 1º, es decir a las 30 horas, el 2º había re corrido $\frac{1.800 \times 30}{45} = 1.200$ km.

$$1.800 - 1.200 = 600 \text{ km.}$$

Respuesta: El 1º llegó a las 12 del día siguiente y el 2º estaba a 600 kilómetros del 1º.

Concluirá en el próximo número)

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

BIBLIOTECA NACIONAL
DE MAESTROS

ÍNDICE

SUPLEMENTO ESCOLAR DE EL MONITOR

ILUSTRACIONES